POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK 13

Frederike Schmidt / Kirsten Schindler (Hrsg.)

Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften

Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung





POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK 13

Frederike Schmidt / Kirsten Schindler (Hrsg.)

Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften

In der Deutschdidaktik sind Untersuchungen zu Wissen und Überzeugungen von Lehrkräften mittlerweile ein prominenter Gegenstand. Trotz des deutlich gewachsenen Interesses an der Erforschung von Lehrerprofessionalität ist bislang noch wenig konturiert, wie die etablierten Konstrukte „Wissen" und „Überzeugungen" fachdidaktisch zu profilieren sind. Zugleich besteht Klärungsbedarf, wie die Geltung dieser (potenziell) handlungsrelevanten Konstrukte im unterrichtlichen Handeln einzuordnen ist. Der vorliegende Band stellt diese notwendig zu führenden Diskussionen zur fachspezifischen Konzeptualisierung ins Zentrum. Vor dem Hintergrund aktueller, oftmals empirischer Projekte gehen die Autor*innen der Frage nach, welche Konturen und Herausforderungen in der Erforschung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen und fachspezifischen Überzeugungen von Deutschlehrkräften auszumachen sind.

Die Herausgeberinnen

Frederike Schmidt ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Kirsten Schindler ist außerplanmäßige Professorin an der Universität zu Köln, Institut für Deutsche Sprache und Literatur II.

www.peterlang.com

Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK

THEORIE UND EMPIRIE

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

BAND 13



Frederike Schmidt / Kirsten Schindler (Hrsg.)

Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften

Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Herausgeberinnen und Verlag danken der Max-Traeger-Stiftung, der
Gesellschaft der Freunde und Förderer der Friedrich-Schiller-Universität Jena e.V.
sowie der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena
für die finanzielle Unterstützung der Publikation.

Die Open Access-Publikation dieses Bandes ist durch das Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung (ZLB) der Friedrich-Schiller-Universität Jena unterstützt
worden.

Umschlagabbildung: Treppe PH Zürich © Frederike Schmidt

ISSN 2364-1312
ISBN 978-3-631-79161-5 (Print) · E-ISBN 978-3-631-81746-9 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-81747-6 (EPUB) · E-ISBN 978-3-631-81748-3 (MOBI)
DOI 10.3726/b16771





Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative
Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

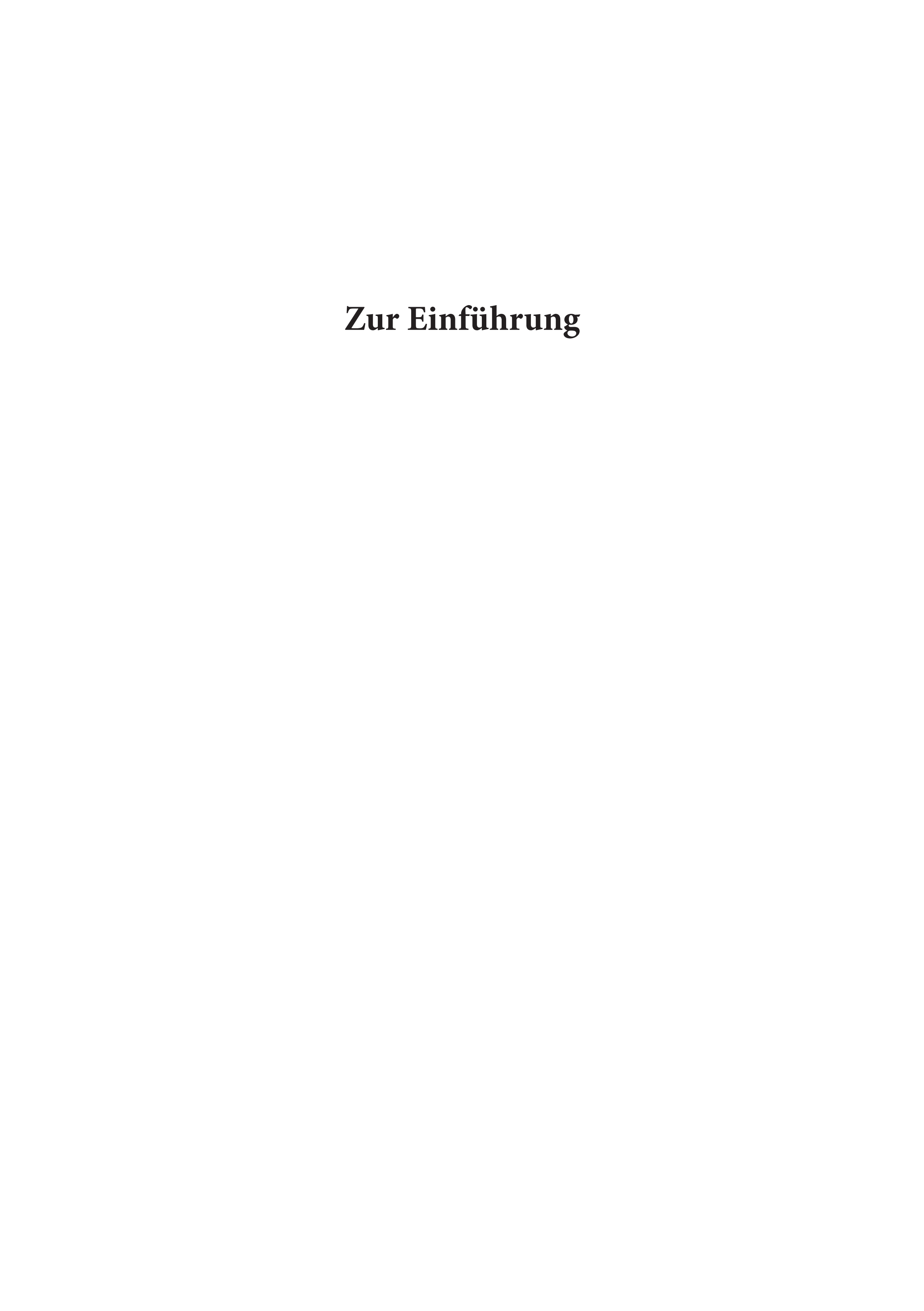
© Frederike Schmidt / Kirsten Schindler (Hrsg.), 2020

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis



Zur Einführung

Frederike Schmidt, Kirsten Schindler

Aktuelle Forschung zu Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Eine Zwischenbilanz

Abstract: Research on teachers' professional knowledge and beliefs has become an established research approach in „Deutschdidaktik". In this review we discuss the domain specific implications of this fact. In addition, referring to the articles in this volume, we give a comment on future research perspectives.

Dass fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie die fachspezifischen Überzeugungen von Lehrenden maßgeblichen Einfluss u. a. auf Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schüler*innen haben, ist in den letzten Jahren ausführlich belegt worden und in der Professionsforschung mittlerweile unbestritten (z. B. Blömeke/Olsen 2019; Coe et al. 2014). Auch in der Deutschdidaktik hat die Lehrer*innenforschung in den letzten Jahren ihren festen Platz gefunden: Dies zeigt sich nicht nur in zahlreichen thematischen Sammelbänden (z. B. Bräuer/Wieser 2015; Dawidowski et al. 2017; Riegler/Weinhold 2018; Zimmermann/Peyer 2016), sondern auch in Zeitschriften (u. a. leseforum 3/2016; leseräume 2016) und Überblicksbeiträgen zur Thematik (z. B. Kämper van-den Boogart 2019; Lessing-Sattari/Wieser 2018). Die Erwartungen an das intensiv bearbeitete Forschungsfeld sind hoch: Schließlich bilden entsprechende Befunde Implikationen über das lehrer*innenseitige Können und zielen damit auf die Qualität der Lehrer*innenbildung (für die internationale Diskussion: Furlong et al. 2011; Grossmann/McDonald 2008; Mayer/Reid 2016). Und nicht zuletzt ist die Rekonstruktion von Facetten der Lehrer*innenprofessionalität für die Implementation fachdidaktischer Innovationen resp. domänenspezifischer Wissensbestände von zentraler Bedeutung.

Nach einer ersten großen Phase der Etablierung gilt es daher in eine neue Phase der Konturierung der deutschdidaktischen Professionsforschung einzutreten: Gemeint sind damit Fragen nach der fachspezifischen Operationalisierung der gemeinhin bemühten Konstrukte *Wissen* und *Überzeugungen*, nach methodischen Herangehensweisen an Forschungsfragen und nach der Bedeutsamkeit lehrer*innenseitigen Wissens und lehrer*innenseitiger Überzeugungen für das Unterrichtshandeln. Bisher sind diese Aspekte zur Ausdifferenzierung und Präzisierung kaum (explizit) in der Deutschdidaktik beleuchtet und diskutiert. Das

Anliegen dieses Bandes ist es vor diesem Hintergrund, ebendiese generischen Facetten für die Profilierung einer fachspezifischen Professionsforschung in den Fokus zu stellen. Wir vertiefen damit eine Debatte, die auf dem 22. Symposium Deutschdidaktik in Hamburg (2018) in der Sektion „Professionsforschung: Wissen und Überzeugungen von Lehrenden" begonnen und durch weitere Forschungsprojekte in diesem Band ergänzt wurde.[1] Unser Anliegen ist es, Einblick in bestehende Forschungsstränge anhand aktueller, vornehmlich empirischer Projekte zu erhalten und diese in einer Bestandsaufnahme zu bündeln und zu reflektieren. In der Zusammenschau der nachfolgenden Einzelbeiträge gilt es somit zu vergleichen und zu klären, wie einzelne Positionen ausgeschärft werden können und welche Gemeinsamkeiten sich herausarbeiten lassen. Unser Blick auf die deutschdidaktische Lehrer*innenforschung ist mit dem Fokus auf die Gegenstandsbereiche *Wissen* und *Überzeugungen* bewusst enger gegenüber bisherigen deutschdidaktischen Veröffentlichungen im Themenfeld (s. o.) gehalten. Denn gerade ein solches Vorgehen eröffnet gezielte Perspektiven zur Diskussion und Weiterentwicklung der deutschdidaktischen Lehrer*innenforschung, um zu einer übergreifenden Systematik und damit einer produktiven Fortführung der Aktivitäten zu gelangen.

In diesem Artikel wird dazu zunächst eine knappe Verortung des Forschungsfeldes der (fachspezifischen) Professionsforschung sowie der vorliegenden Beiträge in diesem Band erfolgen. Darauf aufbauend wollen wir abschließend die Frage nach der Ausrichtung weiterer Forschungsbemühungen in das Blickfeld rücken, indem wir – auf Grundlage unserer Sichtung der hier versammelten Projekte – Perspektiven für zukünftige deutschdidaktische Akzente eröffnen.

1 Perspektive(n): Lehrerprofessionalität im Fach Deutsch

1.1 Zugänge zu Wissen und Überzeugungen von (Deutsch-) Lehrkräften

Empirische Projekte, die sich der Frage der Professionalität von Deutschlehrkräften widmen, sind damit konfrontiert, sich mit Modellierungen auseinandersetzen zu müssen, die disziplinfern entstanden sind. Bezugspunkte sind hier

1 Wir danken der Max-Traeger-Stiftung, der Gesellschaft der Freunde und Förderer der Friedrich-Schiller-Universität e. V. Jena sowie der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena für die finanzielle Förderung der vorliegenden Publikation. Vanessa Esser-Meyer und Nathalie Busch gilt unser Dank für die Unterstützung bei der Endredaktion.

gemeinhin Konzeptualisierungen, die entscheidende Faktoren für Unterrichtsqualität und Leistungen der Schüler*innen in unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen in den Blick nehmen (z. B. Lipowsky 2006). Vor diesem Hintergrund ist zu klären, wie sich deutschdidaktische Fragestellungen und Untersuchungsmethoden einerseits und Forschungsparadigmen anderer Disziplin(en) andererseits produktiv aufeinander beziehen lassen. Nimmt man die gängigen Konzeptualisierungen gezielt in den Blick, wird deutlich, dass gerade „die jeweiligen domänenspezifischen Ausprägungen, d. h. [1] die Fachlichkeit des Wissens, [2] der Überzeugungen und [3] des Handelns" (Lessing-Sattari/Wieser 2018, S. 41) für die Profilierung einer fachspezifischen Lehrer*innenforschung zu klären sind, die wir nachfolgend knapp in den Blick nehmen wollen.

(1) Die nach wie vor gängige Inhaltsbestimmung des domänenspezifischen *Professionswissens* erfolgt im Anschluss an Shulman (1986, 1987), wonach Fachwissen (CK), Fachdidaktisches Wissen (PCK) und Pädagogisches Wissen (PK) voneinander differenziert werden. Im deutschsprachigen Raum hat insbesondere die empirische Bildungsforschung den Diskurs beeinflusst – zu nennen sind hier Untersuchungen wie COACTIV (u. a. Baumert/Kunter 2011), TEDS-M (Blömeke et al. 2008) oder FALKO (z. B. Krauss et al. 2017), die Shulmans Typologie aufgegriffen und weiter ausdifferenziert haben. Auch die Deutschdidaktik hat sich an dieser Modellierung orientiert und diese zum Ausgangspunkt deutschdidaktischer Spezifizierungen gemacht (zusammenfassend: Bremerich-Vos 2019). Dies ist insofern auch konzeptionell bedeutsam, als dass eine empirische Begründung des Modells bzw. der einzelnen abgetragenen Wissenskomponenten noch aussteht. Allgemein ist festzuhalten, dass – international und fachübergreifend – vielfältige Operationalisierungen bestehen und darüber hinaus die Relationen zwischen Professionswissen und anderen Unterrichtsvariablen noch weitgehend unklar sind (exemplarisch für das PCK: Berry et al. 2016; Neumann et al. 2019; Settlage 2013). Innerhalb des deutschdidaktischen Diskurses ist auffällig, dass vornehmlich sprachdidaktische Untersuchungen vorherrschen, die einem quantitativen Paradigma folgen (z. B. Corvacho del Toro 2013; Sturm et al. 2016; Wiprächtiger-Geppert et al. 2015).

(2) Ein aktuell prominenter Zugang in der fachdidaktischen Lehrer*innenforschung, das spiegelt auch der vorliegende Band, ist die Erfassung fachspezifischer *Überzeugungen* von Deutschlehrkräften. In Anlehnung an die gängige Bestimmung von Reusser und Pauli (2014, S. 642f.) können Überzeugungen als affektiv geprägte Vorstellungen von Lehrpersonen gefasst werden, die sich auf das Handlungsfeld Unterricht beziehen und für wahr oder wertvoll

gehalten werden. In der Deutschdidaktik erfolgt die Rekonstruktion von „Wissen im subjektiven Sinne“ (Neuweg 2014) vorrangig im qualitativen Forschungsparadigma, wobei die Begriffs- und Konstruktverwendung – *Überzeugungen, Deutungsmuster, individuelle Theorien, Orientierungen, Einstellungen,…* – äußerst divergent sind (vertiefend dazu Wieser, in diesem Band, S. 248–251). Dominierend sind zumeist wissenssoziologische Zugänge und hier sind es wiederum lese- bzw. literaturdidaktische Studien, die das Feld prägen (u. a. Lessing-Sattari 2018; Scherf 2013; Schmidt 2018; Wieser 2008). Sichtet man den Gegenstandsbereich hinsichtlich der methodischen Ausrichtung, so zeigt sich

> die zuweilen unüberwindbare Schwierigkeit, zwischen den Konstrukten *Wissen* und *Überzeugungen* zu differenzieren – gerade wenn ein erweiterter Wissensbegriff zugrunde gelegt wird, der z. B. auch wertende Anteile einschließt. (Lessing-Sattari/Wieser 2018, S. 44)

(3) Für Studien, die verhaltensfern Facetten der Lehrer*innenprofessionalität rekonstruiert haben, ist zu diskutieren, welche Relevanz derartige Befunde für das unterrichtliche *Handeln von Deutschlehrer*innen* haben. Die Frage, wie die Relationierung(en) von (rekonstruierten) Wissens- und Überzeugungsbeständen für die Professionalität im Handlungsfeld Unterricht zu bestimmen ist, ist in der Deutschdidaktik wie auch allgemein in der Professionsforschung noch weitgehend unbeantwortet. Zurückzuführen ist dies unter anderem auf das komplexe Zusammenspiel von verschiedenen Facetten, dem das Unterrichtshandeln zugrunde liegt. In der Betrachtung jüngerer Untersuchungen ist positiv hervorzuheben, dass ein verstärktes deutschdidaktisches Interesse auszumachen ist, die Frage der Handlungsleitung zu prüfen. Als vielversprechendes Methodenparadigma wird dabei angesehen, (rekonstruierte) Wissens- bzw. Überzeugungsbestände aus Lehrer*inneninterviews mit erhobenen Unterrichtsdaten in Beziehung zu setzen (u. a. Fässler et al. 2019; Stolle/Hoffmann, in diesem Band, von Heynitz/Scherf, in diesem Band; Winkler/Steinmetz 2016).

1.2 Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften – Überblick über die Beiträge in diesem Band

Alle Beiträge in diesem Band eint die Frage nach Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften – aber wie sie dies tun, ist mitunter doch sehr unterschiedlich. Dies zeigt, „wie breit das Forschungsfeld inzwischen aufgestellt ist“

(Wieser, in diesem Band, S. 247). Für uns als Herausgeberinnen ist daher zu fragen gewesen, was eine in sich schlüssige Anordnung sein kann, da die Beiträge in vielfältiger Art aufeinander bezogen werden können: Lernbereiche, Schulstufen oder Phasen der Lehrer*innenbildung sind nur einige der denkbaren Perspektiven, die hier zu nennen sind. Mit Blick auf die Ausrichtung des Bandes, eine Konturierung der deutschdidaktischen Professionsforschung vorzunehmen (s. o.), haben wir als Folie die (Argumentations-)Schwerpunkte zugrunde gelegt, die wir wie folgt in den jeweiligen Einzelbeiträgen erkennen: Grundlagentheoretische Überlegungen und Methodenpositionierungen (Teil I), die Erfassung und Rekonstruktion lehrer*innenseitiger Planungs- und Entscheidungsprozesse (Teil II) sowie die Analyse von Unterrichtsinteraktionen und Praktiken (Teil III).

Teil I: Grundlagentheoretische Überlegungen und Methodenpositionierungen

In ihrem Beitrag modellieren **Ulf Abraham und Volker Frederking** „*Fachliches Lehrerwissen‘ und ‚fachdidaktisches Wissen‘ aus der Allgemeinen Fachdidaktik*“. Sie referieren dazu zunächst relevante Befunde der deutschsprachigen Professionsforschung und greifen die dort vielfach genutzte Einteilung in Wissen, Überzeugungen (hier: Einstellungen) und Handeln auf. Sie erweitern ihre Überlegungen mit Rekurs auf fachdidaktische Diskurse und unterscheiden dabei drei Typen fachdidaktischen Wissens: ein erfahrungsbasiertes, ein wissenschaftsbasiertes und ein metawissenschaftliches fachdidaktisches Wissen. Eine solch fachdidaktische Perspektive – so das Argument der Autoren – ermöglicht auch eine spezifischere Füllung des von Shulman vorgeschlagenen Konzepts der „pedagogical content knowledge“.

Bei dem Projekt TAMoLi, das von **Irene Pieper, Katrin Böhme und Andrea Bertschi-Kaufmann** vorgestellt wird, handelt es sich um ein mehrjähriges, internationales Forschungsprojekt, das Akteursgruppen (Lehrkräfte und Schüler*innen) unter Nutzung verschiedener quantitativer wie qualitativer Methoden untersucht. Im Beitrag wird der im Projekt eingesetzte Fragebogen, mit dem Ziele des Literaturunterrichts und des Leseverstehens abgefragt werden, fokussiert. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Annahme, dass die Ziele, die im und mit dem Literaturunterricht verfolgt werden, zahlreich sind und in Opposition zueinanderstehen können. Folglich verlangen sie immer Setzungen und Entscheidungen von Lehrkräften. Die Autorinnen unterscheiden mit Blick auf das inzwischen international gut etablierte Paradigma vier solcher Zieldimensionen *cultural, linguistic, social and personal growth*. Sie diskutieren kritisch die

Ergebnisse des Fragebogens wie auch die Messqualität der von ihnen eingesetzten Skalen.

In ihrem Beitrag verbinden **Anna Rebecca Hoffmann und Angelika Ruth Stolle** die Untersuchung der Überzeugung von Lehrkräften (mittels narrativer und problemzentrierter Interviews) bezüglich der Rolle und Funktion von Literatur im Deutschunterricht mit dem Handeln im Fach (erhoben über Videographien). Am Beispiel einzelner Lehrpersonen rekonstruieren die Autorinnen verschiedene Typen von Deutungsmustern, die sich beispielsweise in einer Trennung von privaten Lektürevorlieben und beruflich (unterrichtsrelevanten) konturierten Überzeugungen auffächern.

In dem Beitrag „*Relationen von Reden über und Handeln im Literaturunterricht. Zur Rekonstruktion lehrerinnen- und lehrerseitiger Überzeugungen aus Interviews und Unterrichtsvideographien*“ untersuchen **Martina von Heynitz und Daniel Scherf** den Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte und ihrem Handeln im Deutschunterricht, wobei sie einen systematischen Überblick über die deutschdidaktische Forschung geben und dann Einblick in ihr Projekt ermöglichen, in dem sie verschiedene Methoden zusammenführen (Interviews und Videographien). Am Beispiel des Romans „*Scherbenpark*“ werden Lehrkräfte aufgefordert, ihr unterrichtliches Vorgehen zu explizieren und insbesondere die Zielsetzungen ihres Literaturunterrichts zu reflektieren. Diese Selbstauskünfte werden mit den Unterrichtsdaten kontrastiert.

Teil II: Erfassung und Rekonstruktion lehrer*innenseitiger Planungs- und Entscheidungsprozesse

Alexandra Ritter und Michael Ritter interessieren sich für den Umgang mit und die Bewertung von (sprachlich wie gestalterisch ästhetischen) Bilderbüchern durch Lehrpersonen der Primarstufe. Aus den sprachlichen Daten rekonstruieren Ritter und Ritter Zugriffsweisen auf literarische Texte ebenso wie implizite Normen, Geschmacksurteile und Kompetenzerwartungen, die die Lehrpersonen mit den Leser*innen (Grundschüler*innen) verbinden. Ihr Vorgehen ist zweischrittig: Die Lehrkräfte werden zunächst einzeln befragt und tauschen sich dann in einer Kleingruppe zu dritt aus. Letzteres ermöglicht auch den Blick darauf, wie Einstellungen gegenüber Kolleg*innen kommuniziert werden und sich ggf. ändern können.

Welches Wissen brauchen Lehrkräfte bei der Rückmeldung auf Schülertexte? Dieser Frage geht **Anne von Gunten** in ihrem Beitrag nach. Anders als die summative Beurteilung ist die formative Beurteilung stärker prozess- und entwicklungssensitiv, verlangt den Blick auf individuelle Kompetenzen der Lernenden

und bettet die Erkenntnisse in das eigene Unterrichtshandeln ein. Von Gunten entwirft ein Modell schreibbezogenen Professionswissens, das fachliches wie fachdidaktisches Professionswissen umfasst und in einen formativen Text-Feedback-Zyklus eingebettet ist.

In ihrem Beitrag fragt **Ilka Fladung** „*Planen angehende Deutschlehrkräfte adaptiv? – Erste Ergebnisse aus PlanvoLL-D zu einer Facette von Planungskompetenz*“. Sie nimmt damit einen Aspekt in den Blick, der gerade auch für die Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften bedeutsam ist: die gedankliche Durchdringung und Phasierung des eigenen Unterrichtsgeschehens. Fladung referiert dazu Befunde des Projekts PlanvoLL-D. Das Datenmaterial stellen schriftliche Planungsdokumente dar, die inhaltsanalytisch im Hinblick auf die Berücksichtigung von Heterogenität geprüft werden.

Der Beitrag von **Jochen Heins, Marco Magirius und Michael Steinmetz** zu „*Relevanzsetzungen von Lehrenden bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA)*“ greift einen spezifischen Aspekt des Professionshandelns von Lehrkräften auf, die Planung und Umsetzung von Aufgabenstellungen. 14 Lehrkräfte wurden dazu aufgefordert, eine schriftliche Aufgabenstellung zu dem Text „*Eifersucht*“ von Tanja Zimmermann zu entwickeln und zu formulieren. Anschließend sollten sie in Interviews über ihre Überlegungen Auskunft geben. Die KAMA-Studie von Heins, Magirius und Steinmetz lässt sich damit an der Schnittstelle der Konstrukte Einstellung/Wissen und Handeln verorten.

Teil III: Analyse von Unterrichtsinteraktion und Praktiken

Der letzte Teil dieses Bandes konzentriert sich auf Projekte, die Unterrichtsgespräche und -prozesse rekonstruieren. **Romina Schmidt** fokussiert in ihrem Beitrag „*Erarbeiten mit didaktischen Artefakten. Handlungsspielräume von Lehrpersonen im grundschulischen Rechtschreibunterricht*“ das Handeln der Lehrkräfte in situ. Ihr Interesse richtet sich darauf, unterrichtliches Handeln im Sinne von Praktiken zu rekonstruieren. Sie nimmt dazu eine sozio-materielle Perspektive ein, die besonders die im und durch Unterricht genutzten Materialien fokussiert. Am Beispiel von Unterrichtssequenzen aus dem Rechtschreibunterricht und den innerhalb der Unterrichtssequenzen eingebetteten Materialien erläutert Schmidt das Konzept des zweistimmigen Zeigens als Zusammenwirken von Lehrperson und Artefakt.

Katrin Kleinschmidt-Schinke diskutiert in ihrem Beitrag, in welcher Weise Lehrkräfte durch ihr sprachliches Handeln im Unterricht Schüler*innen in ihrem Spracherwerb unterstützen. Anders als gängige Untersuchungen zur Lehrer*innensprache knüpft Kleinschmidt-Schinke an Theorien des Erstspracherwerbs an

und konzentriert sich auf mikro- und makrointeraktionale Stützmechanismen. Am Beispiel eines umfangreichen Datenkorpus, das Unterrichtsdaten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II repräsentiert, zeigt sie, wie sich Qualität und Quantität solcher Stützmechanismen mit dem Alter der Schüler*innen verändern.

Miriam Morek und Vivien Heller fragen in ihrem Beitrag zu „*Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen?*". Morek und Heller beschreiben die Aufgabe, mündliche Gespräche im Unterricht zu initiieren, als eine Kernkompetenz von Lehrkräften, die zwar weithin gefordert, aber kaum systematisch vermittelt wird und am ehesten als praktisches Wissen bzw. Können oder auch als „Lehrkunst" modelliert wird. Im Fortbildungskonzept „Sprint" werden Lehrkräfte systematisch angeleitet, ihre Gesprächsführungskompetenzen zu entwickeln und auszubauen. Ausgangspunkt sind dabei immer auch die eigenen Überzeugungen.

In Anbetracht unseres Anliegens zur Konturierung und Klärung der Rekonstruktion lehrer*innenseitiger Wissensbestände und Überzeugungen haben wir **Dorothee Wieser** gebeten, die Beiträge in diesem Band zu sichten und zu kommentieren. Wiesers Ausführungen untermauern, dass es so konstruktiv wie dringlich erscheint, für die weitere Entwicklung des Forschungsfeldes (noch stärker) in den Dialog über normative Setzungen und Vorgehensweisen zu treten. Unschärfen im Diskurs sind aus ihrer Sicht insbesondere in der Begriffsbestimmung, methodologischen und methodischen Grundsatzfragen sowie der Fortbildung von Lehrkräften zu sehen. Wiesers Beitrag liefert damit zugleich einen Aufschlag für die von ihr implizit geforderte Debatte, die im Kern auch auf das Anliegen unseres Bandes zielt. Wiesers Gedanken aufgreifend wollen wir nachfolgend noch weitere Akzente anführen, die aus unserer Sicht für die Profilierung der deutschdidaktischen Lehrer*innenforschung bisher eher noch zu randständig diskutiert werden. Einige Punkte sind dabei nicht neu, zeigen sich durch die einzelnen Projekte in diesem Band aber vor neuem Hintergrund.

2 Work in Progress: Profilierung der Professionsforschung in der Deutschdidaktik

Insgesamt spiegeln die in diesem Band diskutierten Projekte, dass der Professionsforschung nicht mehr nur ein Nebenschauplatz zugestanden wird, sondern sich diese fest als Forschungsfeld in unserer Disziplin etabliert hat. Mit dieser Weiterentwicklung gehen auch Anforderungen zur Profilierung einher – einerseits

für die Erforschung, anderseits mit Blick auf die Zielrichtungen. Ergänzend zu den von Wieser (in diesem Band) beschriebenen Akzenten (s. o.) sehen wir nach Sichtung der Einzelbeiträge drei Profilierungsfelder, um umfassender die Qualität der deutschdidaktischen Professionsforschung in ihren Prozessen und Ergebnissen zu gewährleisten:

(1) *Profilierung einer fachspezifischen Rahmenmodellierung und fachspezifischer Qualitätsstandards*

Der Verweis von Bräuer und Winkler (2012, S. 74) in einem der ersten Überblicksbeiträge zum Thema hat nach wie vor Gültigkeit: ein fachspezifisches Rahmenmodell zur Modellierung von Lehrer*innenprofessionalität fehlt. Wir halten dies für eine Aufgabe, der sich die Deutschdidaktik intensiver als bisher zuwenden sollte, um (bisherige) Forschungen konzeptionell und hinsichtlich ihrer jeweiligen Effekte systematisch aufeinander beziehen zu können. Bei aller Berechtigung einer Vielfalt muss auch eine deutschdidaktische Professionsforschung notwendig Normen setzen, wenn es um die Frage der Modellierung geht. Die damit zutage tretenden Spannungen und Herausforderungen gilt es vor diesem Hintergrund auszuhalten.[2] Dabei ist kritisch im Blick zu behalten, „wodurch die Fachspezifik […] bestimmt ist" (Wieser 2015, S. 22). Bislang ist jeweils noch zu prüfen, an welchen Stellen und inwieweit domänenspezifische Konturierungen für Ansätze der Professionsforschung notwendig sind. Beispielhaft können wir hier nur knapp auf neuere Akzentuierungen im PCK-Diskurs innerhalb der Mathematik- und Naturwissenschaftsdidaktiken verweisen, wonach vielmehr zwischen „topic specific professional knowledge", d. h. themenspezifischem Professionswissen, und einem allgemeinen Professionswissen („teacher professional knowledge bases") unterschieden wird (zusammenfassend: Gess-Newsome 2015).

Die Frage nach einem verbindenden Denkrahmen ist auch deshalb nötig, weil nur so die Frage von Qualitätsstandards möglich ist, welche die Güte und Geltung wissenschaftlicher Befunde in der Professionsforschung gewährleistet. Gerade der Beitrag von Dorothee Wieser verdeutlicht für uns, dass dies aktuell

---

2 So hat etwa die von Jochen Heins und Daniel Scherf organisierte Tagung „Professionelles Lehrerhandeln im Literaturunterricht – Perspektiven auf einen zentralen Gegenstand literaturdidaktischer Wissensproduktion" im November 2019 gezeigt, welche Herausforderungen und welches Ringen mit der Frage nach einem verbindenden Denkrahmen für die Klärung des professionellen Lehrer*innenhandelns im Literaturunterricht liegen.

noch eine gleichermaßen offene wie entscheidende Frage mit Blick auf Qualitätssicherung in der deutschdidaktischen Professionsforschung ist.[3]

Auf dieser methodischen Ebene erachten wir darüber hinaus die Bereitstellung und Nachnutzung von Daten (DGfE 2017; DGfE/GEBF/GFD 2020) als bedeutsam, die bisher noch weitgehend in der Forschungspraxis ausbleiben. Nicht, dass es nicht auch eine Leistung wäre, neue Daten zu erheben oder Erhebungsinstrumente in einer Studie zu entwickeln – aber es ist auch zu fragen, inwiefern (noch stärker) Korpora zur Reanalyse zugänglich und Testinstrumente offengelegt werden sollten, sodass diese unter neuen Fragestellungen betrachtet bzw. im Kontext anderer Projekte hinzugezogen werden können. Eine solche diskursive Perspektive könnte zur Konturierung der deutschdidaktischen Professionsforschung sicher beitragen.[4]

(2) *Profilierung der (inter-)disziplinären Bezugsnormen*

Zu klären ist auch, welche Anknüpfungspunkte zu den jeweiligen Referenzwissenschaften (Soziologie, Psychologie, Bildungswissenschaften usw.) sich für den fachspezifischen Diskurs zeigen und wo wiederum Abgrenzungen vonseiten der deutschdidaktischen Professionsforschung vorzunehmen sind. Bei der Durchsicht der Beiträge in diesem Band fällt auf, dass die Integration und die konzeptuellen Perspektiven aus den Nachbardisziplinen verschiedenartig gestaltet sind. Zudem meinen wir an den Projekten, die vorgestellt werden, zu erkennen, dass – trotz geteilter Kernfragen – eine Ausdifferenzierung zwischen literatur- und sprachdidaktischer Professionsforschung zu bestehen scheint (ähnlich auch Wieser, in diesem Band, S. 258). Dies betrifft sowohl Fragen der Methodik als auch der fokussierten Ansätze (siehe auch Abschnitt 1.1). In einem gewissen Maße ist diese Vielfalt an Bezugsnormen geboten, da die Fülle der Bereiche unseres Faches nur bedingt unter ein Forschungsdach gebracht werden kann. Und dennoch, etwas grundsätzlich: Sind im Rahmen dieser Vielfalt bereits Bestrebungen erkennbar, die man mit Köster (2016, S. 60–65) als Entwicklungen hin zu einer „Partialisierung“ innerhalb der deutschdidaktischen Professionsforschung sehen kann?

Mit steigender Zahl der Veröffentlichungen ist weitergehend nach außen zu fragen, inwiefern wir mit unseren Forschungsergebnissen in anderen Disziplinen

---

3 Wichtig scheint dabei aus unserer Sicht auch zu sein, dass hier stärker Formen wie Literaturreviews genutzt werden, um entsprechende Einsichten systematisch zu gewinnen.

4 Vereinzelt finden sich bereits Beispiele in der deutschdidaktischen Lehrkräfteforschung (z. B. Kleinschmidt-Schinke 2018; Krauss et al. 2017; Schmidt 2018).

gehört werden (wollen)[5] und in welchem Maße professionstheoretische Forschungs- und Entwicklungsarbeit in einem interdisziplinären Rahmen stattfinden sollte. Zutreffend erscheint für die Professionsforschung in unserer Disziplin, dass bislang etwa im Verhältnis von „Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik […] insgesamt wenig Kommunikation und Kooperation" (Terhart 2011, S. 245) vorherrscht. Trotz der produktiven Möglichkeiten in solchen Forschungsaktivitäten bleibt zweifelsohne die Forderung bestehen, dass die Spezifika der fachdidaktischen Perspektive bewahrt werden müssen (Winkler/Schmidt 2016).

Was darüber hinaus die internationale Forschungsliteratur betrifft, so war für uns in der Sichtung der vorliegenden Beiträge deutlich, dass auf den internationalen Diskurs im Allgemeinen als auch deren Erkenntnisse im Speziellen gegenwärtig nur vereinzelt Bezug genommen wird. Am Beispiel der Beiträge von Kleinschmidt-Schinke (hier: *Pedagogical Language Knowledge*) als auch Pieper, Böhme und Bertschi-Kaufmann (hier: *Paradigmen des Literaturunterrichts*) und Heller/Morek (hier: *core practice*) in diesem Band wird deutlich, dass sich der Bezug auf die internationale Forschungsliteratur auch für die Profilierung unserer Fragen lohnt. Der Blick über den deutschen Tellerrand ist aber nicht nur rezeptiv zu sehen: Nach mehreren Jahren intensiver empirischer Lehrer*innenforschung gibt es mittlerweile doch zahlreichen Befunde in unserer Disziplin, die auch für ein internationales Fachpublikum von Relevanz sind.

(3) *Profilierung von Wegen der Professionalisierung*

Wie einleitend angedeutet, erscheint die Konturierung des Diskurses über Fragen der Lehrer*innenprofessionalität auch dringlich, da hiermit die Qualität der Lehrer*innenbildung und Fragen der Implementation berührt sind. Im Kontext der Lehrer*innenbildung spielt das Verhältnis von Wissen und Können eine wichtige Rolle. So ergibt sich etwa die Frage, welche Wissensbestände in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung vermittelt werden sollen, wie die verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung besser miteinander verzahnt werden können und auf welcher Grundlage ein phasenübergreifendes Professionalisierungsverständnis entwickelt werden kann. Zentral erscheint hier die aus der internationalen Forschung stammende Unterscheidung von intendiertem, implementiertem und erreichtem Curriculum (McDonnell 1995), die der Bedeutung der Lernbegleitung Rechnung trägt. Aus unserer Sicht verdient

5 Man kann also provokant fragen, inwieweit aktuell ein „Nicht-zur-Kenntnis-Nehmen" besteht, wie es Terhart (2002, S. 77) für das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung formuliert.

dieser Umstand mehr Beachtung in der gegenwärtigen Diskussion innerhalb der Deutschdidaktik. Nur auf Grundlage der Klärung empirisch abgesicherter Teilfähigkeiten und Einfluss- und Wirkungsfaktoren kann es aber gelingen, für das Lehramtsstudium Deutsch Entwicklungslinien zu berücksichtigen und für Studierende (nicht nur) Maximalstandards anzulegen, die es als Output zu erreichen gilt. Diese Diskussion über zentrale Wissensbestände und Haltungen wird derzeit zwar verstärkt geführt, aber noch vorwiegend vor dem Hintergrund konzeptionell-normativer Annahmen (siehe zuletzt die Debatte in Didaktik Deutsch 2020, Heft 48).

Aus den Beiträgen in diesem Band lässt sich zudem mittelbar oder unmittelbar ableiten, dass dem Bereich der Fortbildung „derzeit ein besonderes Potenzial deutschdidaktischer Lehrer*innenforschung" zugeschrieben wird (Wieser, in diesem Band, S. 259). Professionalisierung ist ein „complex, multidimensional construct" (Rijlaarsdam et al. 2017, p. 281) oder auch ein „complex divide between teacher work, teacher knowledge and teacher education" (Toom 2017). Anders gewendet: Geklärt werden muss nicht nur, „in welchem Verhältnis fachdidaktisch-rekonstruktive Lehrer*innenforschung und die Konzeption von Professionalisierungsmaßnahmen stehen" (Wieser, in diesem Band, S. 259). Mit Blick auf die bereits angesprochene Lernbegleitung gilt es auch zu fragen, welche Perspektive(n) die Deutschdidaktik einnimmt, wenn sie *in Vermittlungsabsicht* forschen und Wissensangebote bereitstellen will. Es gilt also zu profilieren, welche fachdidaktischen Leitlinien, Design-Prinzipien und Gelingensbedingungen im Rahmen der Professionalisierung von Deutschlehrkräften auszumachen sind. Erste empirische Einsichten bestehen national (z. B. Scherf 2013; Schmidt 2018; Weinhold 2018) wie auch international (z. B. Levine/Trepper 2019; Rijlaarsdam et al. 2017), auf die man für einen solchen Verständigungskurs aufbauen kann.

Um es abschließend nochmal zu bekräftigen: In Anbetracht des – sehr begrüßenswerten – stetigen Studienzuwachses in der deutschdidaktischen Professionsforschung liegt eine zentrale Aufgabe darin, zu einem gerichteten Wahrnehmen als auch einem Diskutierbarmachen von Setzungen in der aktuellen Forschungspraxis zu gelangen. Eine solche Profilierung schafft für Forschende im Feld nicht nur eine Basis für die Selbstreflexion und Verortung, sondern kann auch einen Beitrag leisten, bisher noch zu wenig berücksichtigte Perspektiven zu Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften in das Blickfeld zu rücken. Die Beiträge in diesem Band bieten eine geeignete Reflexionsfolie, um in ein konstruktives Gespräch über die Professionalisierung der Lehrer*innenforschung in der Deutschdidaktik zu kommen. Welche neuen Akzente und Wirkung(en) mit diesen Selbstverständigungsfragen einhergehen, ist dann erneut eine Frage der Bewertung.

Literatur

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann. S. 29–53.

Berry, Amanda/Depaepe, Fien/van Driel, Jan (2016): Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education. In: Loughran, John/Hamilton, Mary Lyn (Eds.): International Handbook of Teacher Education. Vol. 1. Singapur: Springer. pp. 347–386.

Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenzangehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.

Blömeke, Sigrid/Olsen, Rolf Vegar (2019): Consistency of results regarding teacher effects across subjects, school levels, outcomes and countries. In: Teaching and Teacher Education. Vol. 77. pp. 170–182.

Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.

Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 33. S. 74–91.

Bremerich-Vos, Albert (2019): Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 46. S. 47–63.

Coe, Robert/Aloisi, Cesare/Higgins, Steve/Major, Lee Elliot (2014): What makes great teaching? Review of the underpinning research. Project Report. Sutton Trust, London. Online verfügbar unter: http://dro.dur.ac.uk/13747/1/13747.pdf. Abgerufen am 30.04.2020.

Corvacho Del Toro, Irene M. (2013): Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschülern. Bamberg: Univ. of Bamberg Press.

Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika (Hrsg.) (2017): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Didaktik Deutsch (2020), Jg. 25. H. 48.

DGfE (2017): Stellungnahme der DGfE zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/

Stellungnahmen/2017.09_Archivierung_qual._Daten.pdf. Abgerufen am 30.04.2020.

DGfE/GEBF/GFD (2020): Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung. Gemeinsame Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Online verfügbar unter: https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2020/03/PP-22-Gemeinsame-Stellungnahme-DGFE-GEBF-und-GFD-zum-Forschungsdatenmanagement-11-03-2020.pdf. Abgerufen am 30.04.2020.

Fässler, Dominik/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Weirich, Sebastian/Böhme, Katrin (2019): Student reading motivation and teacher aims and actions in literature education in lower secondary school. In: RISTAL – Research in Subject Matter Teaching and Learning. Vol. 2. pp. 118–139.

Furlong, John/Cochran-Smith, Marie/Brennan, Marylin (Eds.) (2011): Policy and politics in teacher education: International perspectives. London: Routledge.

Gess-Newsome, Julie (2015): Chapter 3. A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. In: Berry, Amanda/Friedrichsen, Patricia/Loughran, John (Eds.): Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education. New York: Routledge.

Grossman, Pamela/McDonald, Morva (2008): Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. In: American Educational Research Journal. Vol. 45. No. 1. pp. 184–205.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Konzepte und Kompetenzen Lehrender für den Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 112–162.

Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin, Boston: de Gruyter.

Köster, Juliane (2016): Die dilemmatische Disziplin – Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 59–77.

Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Tepner Oliver (2017): Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard (Hrsg.): FALKO Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann. S. 9–65.

Levine, Sarah/Trepper, Karoline (2019): Theory, design, and teacher experience in a literature-focused professional development. Contribution to a special issue Systematically Designed Literature Classroom Interventions: Design Principles, Development and Implementation. In: Schrijvers, Marloes/Murphy, Karen/Rijlaarsdam, Gert (Eds.): L1- Educational Studies in Language and Literature. Vol. 19. pp. 1–41.

leseforum.ch (2016): Aus- und Weiterbildung der VermittlerInnen von Literalität. Ausgabe 3/2016: Online verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=3&year=2016. Abgerufen am 30.04.2020.

leseräume.de (2016): Deutschlehrer/-in werden, Deutschlehrer/-in sein. Konzepte und Befunde zur Profession und Professionalisierung von Deutschlehrer/-innen. Ausgabe 3/2016. Online verfügbar unter: http://leseräume.de/?page_id=571. Abgerufen am 30.04.2020.

Lessing-Sattari, Marie (2018): Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht – Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. In: leseräume. H. 5/2018.

Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018): Deutschdidaktische Forschung zu Lehrkräften. Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 53–64.

Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Bd. 51. S. 47–70.

Mayer, Dianne/Reid, Jo-Ann (2016): Professionalising teacher education: Evolution of a changing knowledge and policy landscape. In: Loughran, John/Hamilton, Mary Lyn (Eds.): International Handbook of Teacher Education. Vol. 1. Singapur: Springer. pp. 453–486.

McDonnell, Lorraine M. (1995): Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. In: Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 17. No. 3. pp. 305–322.

Neumann, Knut/Kind, Vanessa/Harms, Ute (2019): Probing the amalgam: the relationship between science teachers' content, pedagogical and pedagogical content knowledge. In: International Journal of Science Education. Vol. 41. No. 7. pp. 847–861.

Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann. S. 583–614.

Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald et al. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann. S. 642–661.

Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hrsg.) (2018): Rechtschreiben unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Rijlaarsdam, Gert/Janssen, Tanja/Rietdijk, Saskia/van Weijen, Daphne (2017): Chapter 12. Reporting design principles for effective instruction of writing: Interventions as constructs. In: Fidalgo Redondo, Raquel/Harris, Karen/Braaksma, Martine (Eds.): Design Principles for Teaching Effective Writing. Studies in writing series: Vol. 34. Leiden: Brill. pp. 280–314.

Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt, Frederike (2018): Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. Berlin u. a.: Peter Lang.

Settlage, John (2013): On acknowledging PCK's shortcomings. In: Journal of Science Teacher Education. Vol. 24. No. 1. pp. 1–12.

Shulman, Lee S. (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher. Vol. 15. No. 2. pp. 4–14.

Ders. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review. Vol. 57. No. 1. pp. 1–23.

Sturm, Afra/Lindauer, Nadja/Sommer, Tim (2016): „Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte" – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. In: leseforum.ch. Ausgabe 3/2016. S. 1–25.

Terhart, Ewald (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Jg. 16. H. 2. S. 77–86.

Terhart, Ewald (2011): Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut Johannes/Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster u. a.: Waxmann. S. 241–256.

Toom, Auli (2017): Teacher's professional and pedagogical competencies: A complex divide between teacher's work, teacher knowledge and teacher education. In: Clandinin, D. Jean/Husu, Jukka (Eds.): The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Vol. 2. Los Angeles: Sage. pp. 803–819.

Weinhold, Swantje (2018): Das „Professionelle Entwicklungsteam Deutsch". Ein Modell der Kooperation von Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Lehrpersonen zur Entwicklung des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe. In: Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Rechtschreiben unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt. S. 153–172.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieser, Dorothee (2015): Theorie(?)-Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In: Bräuer, Christoph/ Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 17–34.

Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (2016): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. Eine Zwischenbilanz. In: Dies. (Hrsg.): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern" im Dialog. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 7–22.

Winkler, Iris/Steinmetz, Michael (2016): Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.): Qualitäten von Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 37–56.

Wiprächtiger-Geppert, Maja/Riegler, Susanne/Freivogel, Janine (2015): Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieerwerb – Forschungsstand und Perspektiven. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 281–300.

Zimmermann, Holger/Peyer, Ann (Hrsg.) (2016): Wissen und Normen. Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Teil I: Grundlagentheoretische Überlegungen und Methodenpositionierungen

Ulf Abraham, Volker Frederking

‚Fachliches Lehrerwissen' und ‚fachdidaktisches Wissen' aus der Sicht der Allgemeinen Fachdidaktik

Abstract: The article focuses on the question of how subject-specific teacher knowledge and subject-related didactic knowledge in German is currently modelled and how these approaches can be optimised from the perspective of "general subject-matter didactics" (Allgemeine Fachdidaktik). We proceed in three steps: 1. We sketch out the basic lines of the German didactic discourse on subject-specific teacher professional knowledge. 2. Against this background, we explain the basic approach of general subject-matter didactics and its meta-scientific and meta-theoretical focus on subject-specific teacher knowledge and subject didactic knowledge. 3. On this basis, firstly we critically reflect the discourse on ‚subject didactic knowledge' in connection with Lee S. Shulman's theorem of ‚Pedagogical Content Knowledge', and secondly we suggest a model of subject didactic knowledge based on the theory of subject-matter education, which has been developed in the horizon of general subject didactics. On that background it turns out that the notion of PCK as the English equivalent of subject-matter didactic knowledge, currently prevalent in German-speaking research on teacher knowledge, is not defensable.

Unser Beitrag fokussiert die Frage, wie fachspezifisches Lehrerwissen und fachdidaktisches Wissen im Fach Deutsch aktuell modelliert werden und wie sich diese Ansätze aus der Perspektive der „Allgemeinen Fachdidaktik", die von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe in der „Gesellschaft für Fachdidaktik" entwickelt wurde (Bayrhuber et al. 2017), optimieren lassen. Wir verfahren dabei in drei Untersuchungsschritten: Zunächst werden Grundlinien im deutschdidaktischen Diskurs um fachspezifisches Lehrerprofessionswissen skizziert und Problempunkte identifiziert (Abschnitt 1). Vor diesem Hintergrund erläutern wir den Grundansatz der Allgemeinen Fachdidaktik und ihren metawissenschaftlichen und metatheoretischen Fokus auf fachspezifisches Lehrerwissen und fachdidaktisches Wissen (Abschnitt 2). Auf dieser Grundlage rückt zunächst der in Anknüpfung an Lee S. Shulmans Theorem des ‚Pedagogical Content Knowledge' (1986; 1987; 2004; 2015) in vielen Fachdidaktiken aktuell geführte Diskurs um ‚fachdidaktisches Wissen' in den Fokus und wird kritisch reflektiert, ehe wir die bislang im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik entwickelten Ansätze zu einer Theorie fachlicher Bildung (Frederking/Bayrhuber 2017; 2020) für

ein umfassenderes Modell fachdidaktischen Wissens fruchtbar machen. Dieses Modell kann Ausgangs- und Bezugspunkt zukünftiger Lehrerprofessionsforschung in der Deutschdidaktik und in allen anderen Fachdidaktiken sein (Abschnitt 3).

1 ‚Fachliches' bzw. ‚fachdidaktisches' Lehrerwissen' im Fokus der Deutschdidaktik

Spätestens seit den 1990er Jahren wurde fachliches Lehrerwissen nicht mehr als rein fachwissenschaftliches Wissen verstanden. Schon der Psychologe Rainer Bromme (1992) unterschied „Wissen der Fachdisziplin" von „Wissen des Schulfaches". Das von ihm eingeführte Konstrukt „professionelles Lehrerwissen" (ebd., S. 96f.) ist allerdings fachneutral. Brommes „Kategorien des Expertenwissens" (ebd., S. 88) nehmen zwar eine sinnvolle Trennung von „fachlichem" von „fachspezifisch-pädagogischem" Wissen und „Wissen der Fachdisziplin" von „Wissen des Schulfaches" (ebd., S. 97f.) vor. Eine wirkliche „Rückbindung pädagogischer Theorie und Unterrichtserfahrung an das Fachwissen" wurde allerdings noch nicht geleistet, wie Ina Lindow (2013, S. 34) kritisch resümiert.

Seither hat es nicht nur in der Erziehungswissenschaft („Lehrerwissen" vs. „Lehrerkönnen": Esslinger/Sliwka 2011, S. 31f.), sondern auch in der Deutschdidaktik Versuche gegeben, Lehrerwissen näher zu bestimmen und zu erforschen (z. B. Wiprächtiger-Geppert et al. 2015; Bräuer/Wieser 2015; Zimmermann/Peyer 2016). Geschehen ist dies

- in Abgrenzung zu „*beliefs*", d. h. Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern (Stolle 2017, S. 34–46);
- als Verbindung von wissenschaftlich basiertem Wissen, eigenem Erfahrungswissen und tradiertem Wissen des Berufsstandes (Führer 2014, S. 651), auf das Lehrkräfte in ihrem Handeln zurückgreifen (Scherf 2015, S. 72);
- als „kasuistisches Wissen", d. h. episodisches, in narrativer Form explizierbares Wissen (Lindow 2013, bes. S. 67);
- mit Blick auf „Bezugsnormen" (Peyer/Zimmermann 2016).

Der aktuelle Stand der Diskussion ist gut erfasst bei Lessing-Sattari und Wieser (2018): „Das Unterrichtsgeschehen und die Unterrichtsqualität werden […] wesentlich durch die individuellen und sozial geteilten lehrerseitigen Wissens- und Überzeugungsbestände bestimmt" (ebd., S. 41). Professionsforschung im Bereich der Deutschdidaktik lässt sich einteilen in die drei Kategorien *Wissen*, *Überzeugungen* und *Handeln* (ebd., S. 42). Diesen Kategorien sind jeweils aktuelle Forschungsansätze zuzuordnen: Forschung zum Professionswissen ist

mehrheitlich kompetenztheoretisch (z. B. Tillmann 2014), zu Überzeugungen von Lehrkräften eher wissenssoziologisch (z. B. Wieser 2008) und zum Lehrerhandeln strukturtheoretisch (z. B. Pflugmacher 2015) konzipiert.

Konsens in der Deutschdidaktik ist, „dass bei der Steuerung der Lehr-/Lernprozesse dem fachspezifischen Lehrerwissen eine zentrale Rolle zukommt" (Pissarek/Schilcher 2015, S. 324). Das bliebe in seiner Abstraktheit aber unbefriedigend, wenn es nicht an einzelnen deutschdidaktischen Forschungsfeldern bzw. Kompetenzbereichen des Schulfaches Deutsch konkretisiert würde. So zeigt Daniel Scherf (2013), worin das für die *Leseförderung* relevante professionelle Wissen von Deutschlehrkräften besteht. Abraham und Brendel-Perpina (2015) dokumentieren für die *Schreibförderung*, mithilfe welchen fachlichen Wissens Lehrerinnen und Lehrer literarisches Schreiben in den Deutschunterricht einführen und es dort etablieren können. Maja Wiprächtiger-Geppert, Susanne Riegler und Janine Freivogel (2015) nehmen Erhebungsinstrumente zum professionellen Wissen von Deutschlehrkräften in Bezug auf Orthographie und Orthographieerwerb in den kritischen Blick.

Aber auch umfangreichere Studien zum Themenfeld gibt es. So hat Dorothee Wieser (2008) „Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden" mit dem Fokus auf die subjektiven Theorien von Novizen (Referendaren) im Fach Deutsch untersucht und dabei eine mangelnde Passung mit fachlichem Lehrerwissen festgestellt (ebd., S. 260–265). Iris Winkler (2011) hat mit quantitativen Verfahren Aufgabenpräferenzen von Deutschlehrkräften für den Literaturunterricht untersucht und dabei vier Grundtypen von Lehrkräften identifiziert (Winkler 2011, S. 269–271).

Diese hier nur exemplarisch angeführten Ansätze und Studien verdeutlichen das relativ breite Spektrum der aktuellen deutschdidaktischen Forschungen zur Lehrerprofessionalität und zum fachlichen Lehrerwissen. Allerdings lassen sich auch Desiderate benennen:

1. Professionsforschung im Fach Deutsch zielt einerseits auf Überzeugungen und Einstellungen, d. h. *beliefs* und Habitus, andererseits aber auch auf die Erhebung von fachlichem Lehrerwissen (z. B. Scherf 2013; Abschnitt 3.2). Dabei wäre die Untersuchung von *beliefs* und Habitus noch besser zu verknüpfen mit der Erhebung fachlicher und didaktischer Wissensbestände, wie Anna Kretzschmar (2015) in ihrer Studie zum Professionswissen von Deutschlehrenden als ‚Leselehrerinnen und -lehrer' an beruflichen Schulen zeigt. Auch Lehrerkompetenzen sind „wissensbasiert" (literaturdidaktisch Pieper/Wieser 2012, S. 8; sprachdidaktisch z. B. für die Domäne Schreiben Sturm/Lindauer/Sommer 2016).

2. Theoretisch umfassende Modellierungen, was fachliches Lehrerwissen im Fach Deutsch *ist*, gibt es bislang ebenfalls nur in Ansätzen. Diese werden zumeist aus den Lern- und Kompetenzbereichen abgeleitet (z. B. Scherf 2013; Abraham/Brendel-Perpina 2015). Systematischere Ansätze finden sich vor allem im Kontext der Modellierungen zu so genanntem fachdidaktischem Wissen, die an Lee S. Shulman anknüpfen (Blömeke et al. 2011; Krauss/Schilcher 2016; Krauss et al. 2017; dazu Abschnitt 3.1).
3. Auffällig ist der funktional-pragmatische Fokus der meisten bisherigen Forschungsansätze zur Lehrerprofessionalität im Fach Deutsch. Kompetenzen und Leistungsaspekte stehen im Mittelpunkt, Fragen von Identität, Personalität und fachlicher Bildung bleiben die Ausnahme.

2 Die Allgemeine Fachdidaktik und ihr metawissenschaftlicher und metatheoretischer Blick auf ‚Fachdidaktisches Wissen'

Die im vorangegangenen Abschnitt benannten Problemfelder sind nicht genuin deutschdidaktischer Natur, sondern zeigen sich auf der Ebene der meisten Fachdidaktiken und lassen sich deshalb am besten in einem übergeordneten Reflexionsrahmen angehen, wie ihn die Theorie der Allgemeinen Fachdidaktik bereitstellt. Dieser soll nachfolgend in einigen Grundlinien skizziert werden, um auf dieser Basis drei Grundtypen fachdidaktischen Wissens zu unterscheiden.

Beginnen wir mit allgemeinen Fragen: Traditionell werden die Fachdidaktiken zwischen Fach- und Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften verortet. Das ist nicht falsch, aber unvollständig. Denn in diesem traditionellen Fokus werden Bestimmungen der Fachdidaktiken mit Blick auf die beiden primären Bezugsdisziplinen gefasst, nicht aber inhaltlich aus dem Gegenstandsbereich der Fachdidaktiken selbst (Abraham/Rothgangel 2017). Die Theorie der Allgemeinen Fachdidaktik soll dieses Desiderat beseitigen helfen. Im Reflexionshorizont der Allgemeinen Fachdidaktik tritt an die Stelle disziplinärer Einzelperspektiven eine selbstreflexive fachdidaktische Gesamtschau. Die Allgemeine Fachdidaktik lässt sich in diesem Sinne als Metawissenschaft der Fachdidaktiken verstehen (Frederking 2017, S. 182–184), weil ihr Objektbereich sich nicht aus den Objekten einer einzelnen Fachdidaktik ergibt, sondern die Gesamtheit der Fachdidaktiken selbst umfasst. Im Fokus der Allgemeinen Fachdidaktik stehen mithin Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fachdidaktiken, ihrer Inhalte, Prämissen, Methoden, Theorien und Ziele im Rahmen einer selbstreflexiven vergleichenden Analyse.

Wissenschaftstheoretisch bewegt sich die Theorie der Allgemeinen Fachdidaktik dabei auf der Ebene einer Objekttheorie, wenn sie Fachdidaktiken vergleichend in den Blick nimmt (Rothgangel 2020, S. 590). Zugleich ist sie eine Metatheorie, d. h. eine wissenschaftliche Theorie, die ihrerseits eine oder mehrere Theorie(n) zum Gegenstand hat und aus dieser bzw. diesen eine neue Theorie generiert (Frederking 2017). Denn im Versuch, Theorien zu verstehen, wird nach Popper (1972, S. 176) „ein Verstehensproblem" aufgeworfen, das heißt „ein Problem höherer Ordnung", das sich nur auf einer „Metaebene" erschließt und zur Formulierung einer „Metatheorie" führt. Da die Theorie der Allgemeinen Fachdidaktik die Gesamtheit fachdidaktischer Theorien und Metatheorien verstehend in den Blick nimmt, erweist sie sich – wissenschaftstheoretisch gesprochen – als Metatheorie der Fachdidaktiken (Frederking 2017). Sie zielt auf „Verallgemeinerungen" (Rothgangel 2020, S. 586) im Horizont einer „wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserung" (ebd., S. 589).

Von dieser metawissenschaftlichen und metatheoretischen Ebene der Allgemeinen Fachdidaktik aus lassen sich in Übereinstimmung zu Niklas Luhmanns Theorie des Beobachtens (Luhmann 1992, S. 406; dazu Rothgangel 2017, S. 159–160) drei Typen fachdidaktischen Wissens unterscheiden (zum Folgenden Frederking/Bayrhuber 2020).

Typus 1: „Erfahrungsbasiertes fachdidaktisches Wissen" (ebd.)

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln auf der Grundlage der eigenen Unterrichtserfahrungen nicht selten Theorien über gelingendes fachliches Lehren und Lernen. Mit Lee S. Shulman (1986, p. 8) kann von „wisdom of practice" gesprochen werden, insofern die eigene Praxis beobachtet und zur Formulierung praxisgeleiteter und theoriegestützter Erkenntnisse genutzt wird. Diese ‚Praxis'theorien werden in der Regel nicht mit wissenschaftlichem Anspruch entwickelt, insofern sie sich zumeist nicht an Kriterien wie Objektivität, Validität oder Reliabilität orientieren. Gleichwohl hat dieses auf der Grundlage von Alltags- bzw. Praxistheorien gewonnene fachdidaktische Wissen einen Wert, weil es erfahrungsbasiert das fachliche Handeln vieler Lehrerinnen und Lehrer leitet.

Typus 2: „Wissenschaftsbasiertes fachdidaktisches Wissen" (ebd.)

Fachdidaktische Theorien fachlichen Lehrens und Lernens sind im Unterschied zu praxisgeleiteten persönlichen Theorien mit wissenschaftlichem Anspruch formuliert und müssen sich an den Maßstäben der Verallgemeinerbarkeit und Überprüfbarkeit messen lassen. Erforscht werden fachlich

Lehrende und Lernende und ihre Reflexion des eigenen fachlichen Lehrens und Lernens, ihr fachliches Handeln, ihre fachlichen Ziele, Methoden und Prinzipien unter Einbeziehung des jeweiligen Bedingungsfeldes, curricularer Rahmenbedingungen etc. Auf dieser Basis entsteht in den einzelnen Disziplinen wissenschaftsbasiert fachdidaktisches Wissen in Form von fachdidaktischen Theorien, Metatheorien und empirischen Erforschungen gelingenden fachlichen Lehrens und Lernens (dazu z. B. das Konzept der drei Stimmen im Kopf von Honegger/Sieber 2016).

Typus 3: „Metawissenschaftsbasiertes fachdidaktisches Wissen" (ebd.)

Auf der Ebene der Allgemeinen Fachdidaktik ist ein dritter Typus fachdidaktischen Wissens verortet: Metawissenschaftliches Wissen über fachdidaktisches Wissen. Dieses entsteht durch die metatheoretische Erfassung fachdidaktischen Wissens in den einzelnen Disziplinen und dessen Gewinnung. Während die einzelnen Fachdidaktiken fachbezogenes Wissen über fachliches Lehren und Lernen generieren, werden im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik die in den einzelnen Fachdidaktiken auf Basis von Grundlagen- und Anwendungsforschung gewonnenen Elemente fachdidaktischen Wissens und die dabei leitenden Erkenntniswege vergleichend reflektiert. Auf dieser Grundlage sind disziplinenübergreifende Aussagen über fachdidaktisches Lehrerwissen und Maßstäbe, Grundlagen und Prinzipien zu dessen Gewinnung und Vermittlung möglich. Darüber hinaus lassen sich auf dieser Ebene auch Theorien und Aussagen über fachdidaktisches Wissen in anderen Disziplinen (z. B. Erziehungswissenschaften oder Pädagogische Psychologie) in transdisziplinärer Perspektive reflektieren.

3 ‚Fachliches Lehrerwissen' und ‚fachdidaktisches Wissen' – Probleme der Modellierung aus Sicht der Allgemeinen Fachdidaktik

Wie notwendig ein über die einzelnen Fachdidaktiken hinausreichender Blick auf fachdidaktisches Wissen und fachdidaktisches Lehrerwissen ist, wie ihn die Allgemeine Fachdidaktik ermöglicht, zeigt der Diskurs um ‚fachdidaktisches Wissen', der von dem US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler und Psychologen Lee S. Shulman (1986, 1987, 2004) angestoßen wurde und mittlerweile auch viele Fachdidaktiken einschließlich der Deutschdidaktik in ihrer Modellierung fachspezifischen Lehrerwissens maßgeblich prägt.

3.1 ‚Fachdidaktisches Wissen' auf Basis von ‚Pedagogical Content Knowledge' – eine kritische Reflexion im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik

Es ist zweifelsohne ein Verdienst Shulmans, die Integration des Fachlichen in die Diskussion von Fragen der Lehrerprofessionalität in den USA theoretisch begründet und praktisch vorangebracht zu haben. Ausgangs- und Bezugspunkt waren seine Überlegungen zu ‚content knowledge in teaching' (1986, p. 9) und den in diesem Zusammenhang unterschiedenen drei Teildimensionen:

Content Knowledge

Dieses auf den fachlichen Inhalt bzw. Gegenstand bezogene Wissen konkretisiert Shulman (ebd., p. 9) mit „the structures of subject matter", „the principles of conceptual organization" und „the principles of inquiry".

Curricular Knowledge

Curriculares Wissen bezieht sich auf „‚tools of trade' for teachers", „particular subjects and topics", „the variety of instructional materials" und „content of the lessons taught" (ebd., p. 10).

Pedagogical Content Knowledge

Pedagogical content knowledge definiert Shulman als „special amalgam of content and pedagogy" (ebd., p. 9). Zur Erläuterung dieser Verbindung von inhaltlicher und pädagogischer Perspektive ergänzt er: „Understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, are represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction (making comprehensible)" (ebd.).

Shulmans Modell ist in Deutschland zunächst kritisch rezipiert worden, so von Bromme (1995), ehe es nach der Jahrtausendwende in den Fokus der Lehrerprofessionsforschung gerückt ist. Vor allem gilt dies für ‚Pedagogical Content Knowledge' (PCK), das aktuell zumeist als ‚fachdidaktisches Wissen' übersetzt wird. Zusammen mit ‚pedagogical knowledge' und ‚content knowledge' – übersetzt als pädagogisches bzw. fachliches Wissen – ist PCK zu einer entscheidenden Grundlage der Lehrerprofessionsforschung in Deutschland avanciert. Als Beispiel kann hier die COACTIV-Studie genannt werden, in der es zu den theoretischen Grundlagen der eigenen Forschungen heißt:

> Eine der einflussreichsten Wissenstaxonomien für Lehrkräfte ist die von Shulman (1986, 1987). Shulman führte die Begriffe pedagogical knowledge, content knowledge

> und pedagogical content knowledge ein, also Pädagogisches Wissen, Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen. Diese drei Kategorien bilden aus heutiger Sicht die allgemein akzeptierten Kernkategorien des Professionswissens von Lehrkräften. (Krauss et al. 2008, S. 229)

Die FALKO-Studie wendet diesen Ansatz auf das Fach Deutsch an:

> In der FALKO-Gruppe wurde in Anlehnung an COACTIV die gemeinsame Konzeptualisierung von fachdidaktischem Wissen als Wissen über Erklären und Repräsentieren von Inhalten, Wissen über typische Schülerschwierigkeiten und -fehler sowie Wissen über das Potenzial von Lernmaterialien umgesetzt. (Krauss/Schilcher 2016, S. 85–92)

Auch Dorothee Wieser arbeitet, was die Kategorie ‚Lehrerwissen' angeht, mit Shulmans Konstrukt des *subject matter content knowledge* (Wieser 2008, S. 35). Allerdings steht dieser Wissensaspekt nicht im Zentrum ihrer Forschung.

Anders verhält es sich mit der TEDS-LT-Studie von Sigrid Blömeke und Albert Bremerich-Vos. Sie ist ebenfalls in der Tradition von Shulman verortet, gewichtet PCK zentral, setzt aber durchaus kritische Akzente:

> Folgt man dieser Argumentation, stellt das professionelle Wissen [von Lehrkräften] ein 'Amalgam aus fachlichem, erziehungswissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen' dar (Leuchter, Reusser, Pauli & Klieme 2008, S. 186). Derzeit liegen [allerdings] kaum empirische Erkenntnisse dazu vor, welchen Zusammenhang diese Dimensionen aufweisen und wie sie erworben werden. An dieser Stelle setzt TEDS-LT […] an. (Blömeke et al. 2011, S. 14)

Aus unserer Sicht muss diese Kritik am PCK-Modell im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik aber noch erheblich erweitert werden. Problematisch ist nämlich nicht nur die erst durch COACTIV, FALKO und TEDS-LT in Ansätzen erfolgte empirische Überprüfung der Abgrenzbarkeit der drei Shulman-Kategorien. Aus Sicht der Allgemeinen Fachdidaktik ist auch und vor allem die angenommene Äquivalenz von ‚pedagogical content knowledge' (PCK) und fachdidaktischem Wissen zu bezweifeln (Frederking/Bayrhuber 2020). Zwar enthält fachdidaktisches Wissen auch im Verständnis der Allgemeinen Fachdidaktik tatsächlich PCK-Elemente – z. B. die Verbindung von Inhalt bzw. Fachwissen und Pädagogik, die Organisation von Inhalten, Problemen, Themen, ihre Repräsentation und Anwendung entsprechend unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten und ihre Präsentation im Rahmen von Instruktionen. Auch die vom FALKO-Team mit Blick auf das PCK-Modell benannten Aspekte ‚Wissen über das Erklären und Repräsentieren von Inhalten', ‚Wissen über typische Schülerschwierigkeiten und -fehler' sowie ‚Wissen über das Potenzial von Lernmaterialien' gehören dazu. Gleichwohl weisen alle angeführten Konstrukte ‚fachdidaktischen Wissens' aus der Perspektive der Allgemeinen Fachdidaktik

Schwächen auf, die bereits im PCK-Ansatz angelegt sind (zum Folgenden im Detail Frederking/Bayrhuber 2020):

1. Die Grundlage von PCK ist problematisch – und damit auch eine allein darauf rekurrierende Modellierung fachdidaktischen Wissens. Basis von PCK ist ‚wisdom of practice', d. h. Erfahrungswissen von Lehrer*innen. Eine wissenschaftliche Fundierung dieses Erfahrungswissens, die z. B. den Erfolg der Lehrpraxis oder die Passung der gewählten Methoden überprüft, fehlt bei Shulman. Eine Übersetzung von PCK mit ‚fachdidaktischem Wissen' ist schon aus diesen Gründen problematisch.
2. Das Wissen um die Organisation, Repräsentation und Präsentation fachlichen Wissens ist ein Teilbereich fachdidaktischen Wissens, aber keinesfalls mit diesem identisch. Fachdidaktisches Wissen verbindet Objekt- und Subjektperspektive in emergenter Form. Während sich die Organisation, Repräsentation und Präsentation fachlichen Wissens primär an der Objektperspektive orientiert, erfordert fachspezifisches Lehrerwissen auch die hinreichende Einbeziehung der Subjektebene fachlichen Lehrens und Lernens.
3. Während kognitive Aktivierung ein zentrales Element z. B. in der COACTIV-Studie ist, findet die empirische Erforschung subjektiv und emotional grundierter Lernprozesse der Schüler*innen sowie eigenaktiver und selbstregulierter Formen des Lernens (Frederking/Brüggemann/Albrecht 2019) weder im PCK-Modell noch in dem daraus abgeleiteten Konstrukt des fachdidaktischen Wissens eine hinreichende Berücksichtigung. Die Initiierung eigenaktiver, konstruktivistisch fundierter Lernprozesse ist zwar nicht ausgeschlossen, liegt aber außerhalb der von Shulman fokussierten Aspekte.
4. Überdies fehlt im PCK-Ansatz wie in dem darauf aufbauenden Konstrukt des fachdidaktischen Wissens die Berücksichtigung der Persönlichkeitsbildung in der Tradition Wilhelm von Humboldts (1793), des Erfahrungsaspekts in der Tradition John Deweys („education" as „a development within, of, by, and for experience" 1938, p. 29) und des Identitätsaspekts im Sinne Georg Herbert Meads („Es ist unmöglich, den Unterrichtsgang voll zu interpretieren oder zu lenken, ohne das Kind als eine Identität anzuerkennen": Mead 1910, S. 464f.; dazu Frederking/Brüggemann/Albrecht 2019).

3.2 Fachliches Lehrerwissen und fachdidaktisches Wissen im Horizont einer Theorie fachlicher Bildung

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Kritikpunkte müssen fachdidaktische Lehrerprofessionsforschung und eine Theorie fachdidaktischen Wissens aus

Sicht der Allgemeinen Fachdidaktik umfassender ansetzen, als dies mit dem PCK-Modell möglich ist. Wie in Abschnitt 2 verdeutlicht, ist eine Theorie fachdidaktischen Wissen im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik metawissenschaftlich ausgerichtet und hat die Erfassung der Elemente und Merkmale erfahrungs- bzw. wissenschaftsbasierten fachdidaktischen Wissens in den Einzeldisziplinen zur Grundlage. Zu deren Strukturierung und Einordnung bieten die bislang im Rahmen der Allgemeinen Fachdidaktik entwickelten Ansätze zu einer Theorie fachlicher Bildung (Frederking/Bayrhuber 2017) einen plausiblen Beschreibungsrahmen. In diesem werden zwei Grundformen fachlicher Bildung unterschieden: Personale und funktionale fachliche Bildung. Mit dieser Disjunktion sollen konträr positionierte Diskurslinien – Bildung in der Tradition Humboldts (1793) und Bildung in der Tradition der Bildungsstandards (Klieme et al. 2003) – miteinander verbunden werden (Frederking/Bayrhuber 2020). Personale fachliche Bildung zielt auf die zweckfreie, (selbst)reflexive, auf das menschliche Selbst- und Weltverhältnis bezogene Ausprägung fachlicher Bildung, funktionale fachliche Bildung ist auf das operationalisierbare, als Kompetenz und Leistungsdimension beschreibbare Ziel fachlicher Bildung ausgerichtet.

Auf dieser Basis versuchen wir, das bislang Erörterte zu fachlichem Lehrerwissen und fachdidaktischem Wissen am Beispiel des deutschdidaktischen Diskurses theoretisch zu verorten. Festzustellen ist zunächst: Bei TEDS-LT (Blömeke et al. 2011) oder FALKO (Krauss/Schilcher 2016; Pissarek/Schilcher 2015) handelt es sich um empirische fachdidaktische Bildungsforschung zur Lehrerprofessionalität im Fach Deutsch, die in der PCK-Tradition steht und einen kompetenzorientierten Fokus besitzt. Fachdidaktisches Wissen ist hier mithin im Horizont funktionaler fachlicher Bildung angesiedelt.

Über die PCK-Tradition hinaus gibt es innerhalb der Deutschdidaktik weitere Ansätze zur Lehrerprofessionsforschung und zum fachlichen Lehrerwissen, die primär dem Ziel funktionaler fachlicher Bildung verpflichtet sind. Zu nennen sind hier z. B. Daniel Scherfs Studie zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten (2015), Frederike Schmidts Diagnoseansätze zur Lesekompetenz (2018), Christoph Bräuers Untersuchungen zu Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung (2010) oder Maja Wiprächtiger-Gepperts, Susanne Rieglers und Janine Freivogels Prüfung von Erhebungsinstrumenten zum professionellen Wissen zu Orthographie und Orthographieerwerb (2015).

Obschon Fragen der Lehrerprofession im Fach Deutsch im Horizont funktionaler fachlicher Bildung also schon recht gut erforscht sind, lassen sich

gleichwohl einige bestehende Desiderate fachdidaktischen Wissens in diesem Bereich benennen. Offene Forschungsfragen sind z. B.:

1. Welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen benötigen Lehrende im Fach Deutsch, um Kompetenzen und Strategien zu fördern, kognitiv aktivierende Lehr-Lern-Arrangements zu initiieren und prozedurales Wissen zu fördern?
2. Wie lassen sich diese Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern des Faches Deutsch fördern?

Noch größer sind die Forschungsdesiderate allerdings im Hinblick auf den zweiten, über das PCK-Modell hinausgehenden Bereich fachdidaktischen Wissens, der sich im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik aus dem Theorem der personalen fachlichen Bildung ableiten lässt. Hier gibt es erst sehr wenige Ansätze im Rahmen deutschdidaktischer Forschung. Zu nennen sind z. B. Dorothee Wiesers Studie ‚Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden' (2008), Iris Winklers ergebnisoffene Bestandsaufnahme zu Aufgabenpräferenzen und Unterrichtsstilen von Deutschlehrerinnen und -lehrern (2011) oder Forschungen zu Lehrereinstellungen und -kompetenzen im Rahmen der Studien zu ‚Ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht' (ÄSKIL) und ‚Literarisch stimulierter Emotionalität' (LisE) (Brüggemann/Frederking 2015; Frederking/Brüggemann/Albrecht 2019), die allerdings noch nicht veröffentlicht sind.

Vor diesem Hintergrund wird erkennbar: Die Forschungsdesiderate zu Wissen und Können von Deutschlehrerinnen und -lehrern im Bereich personaler fachlicher Bildung und dessen Verknüpfung mit funktional-pragmatischen Zielen sind noch beträchtlich. Die nachfolgend angeführten Forschungsfragen verdeutlichen mögliche Schwerpunkte exemplarisch:

1. Welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen benötigen Lehrende, um ästhetische Erfahrung und kreative Prozesse im Deutschunterricht zu fördern und subjektiv, emotional und kognitiv aktivierende Lehr-Lern-Arrangements zu initiieren?
2. Wie lassen sich die Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen zu Formen personaler fachlicher Bildung bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern fördern?
3. Welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen benötigen Lehrende, um personale und funktionale Bildungsprozesse zu verbinden und möglichst umfassend zu nutzen?

4 Fazit

Als Fazit ergibt sich vor diesem Hintergrund: Deutschdidaktische Lehrerprofessionsforschung ist fachbezogene Bildungsforschung, die sowohl funktionale als auch personale Facetten von Bildung und darauf bezogenes fachdidaktisches Wissen in den Lernbereichen des Faches Deutsch in den Blick nehmen muss. Das PCK-Modell reicht dafür nicht aus. Erforderlich ist eine genuin fachdidaktische Modellierung fachdidaktischen Wissens. Hatte Lee S. Shulman die Entwicklung des Konstrukts von ‚Pedagogical Content Knowledge' rückblickend als Entdeckung eines „missing ‚planet' between content and pedagogy" (Shulman 2015, p. 6) gefeiert,

> so muss im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik festgestellt werden, dass es diesen ‘missing planet‘ in Deutschland bereits lange vor der Entstehungszeit von PCK in Form der Fachdidaktiken als Wissenschaften fachlichen Lehrens und Lernens gab […], er dort umfangreich erforscht wurde […] [und es] deshalb nicht einer gewissen Ironie der Wissenschaftsgeschichte [entbehrt], wenn fachdidaktisches Wissen in Deutschland [nun] auf Basis des in den USA ohne Kenntnis der Fachdidaktiken generierten PCK-Modells bestimmt wird. (Frederking/Bayrhuber 2020, S. 19)

Allerdings gibt es eine zusammenhängende, alle Fachdidaktiken umfassende Modellierung ‚fachdidaktischen Wissens' bislang erst in Ansätzen. Die Allgemeine Fachdidaktik bietet den geeigneten übergeordneten Reflexionsrahmen, um dieses Desiderat beseitigen zu helfen. Eine Theorie fachlicher Bildung wiederum könnte, wie gezeigt, der Denk- und Bezugsrahmen sein, von dem zukünftige Lehrerprofessionsforschung in der Deutschdidaktik wie in den anderen Fachdidaktiken ihren Ausgang nehmen kann.

Literatur

Abraham, Ulf/Brendel-Perpina, Ina (2015): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Abraham, Ulf/Rothgangel, Martin (2017): Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft' und ‚Fachwissenschaft'. In: Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut Johannes: Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann. S. 15–21.

Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2017): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann.

Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster/New York: Waxmann.

Bräuer, Christoph (2010): Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim: Juventa.

Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.

Bromme, Rainer (1995): Was ist „pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim: Beltz. S. 105–113.

Bromme, Rainer (2014) [1992]: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster: Waxmann. (Nachdr. d. Erstausgabe Bern 1992).

Brüggemann, Jörn/Frederking, Volker (2015): Literarische Interpretations- und Kommunikationskulturen im Blick empirischer Forschung. In: Wieser, Dorothee/Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meißner, Almut (Hrsg.): Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt a. M: Peter Lang. S. 219–242.

Dewey, John (1997) [1938]: Experience and Education. New York: Touchstone.

Esslinger-Hinz, Ilona/Sliwka, Anne (2011): Schulpädagogik. Weinheim: Beltz.

Frederking, Volker (2017): Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. In: Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann. S. 179–204.

Frederking, Volker/Bayrhuber, Horst (2017): Fachliche Bildung – Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In: Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann. S. 205–247.

Frederking, Volker/Bayrhuber, Horst (2020): Fachdidaktisches Wissen und fachliche Bildung. Ein Klärungsversuch im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik. In: Scholl, Daniel/Wernke, Stephan/Behrens, Dorthe (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 10–29.

Frederking, Volker/Brüggemann, Jörn/Albrecht, Christian (2019): Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In: Mayer, Johannes/Heizmann, Felix/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Positionen, Kontroversen, Entwicklungslinien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 295–314.

Führer, Carolin (2014): Deutschdidaktik und empirische Lehrerforschung. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 649–668.

Honegger, Monique/Sieber, Peter (2016): Auf dem Weg zur Professionalisierung: Drei Stimmen im Kopf. In: Zimmermann, Holger/Peyer, Ann (Hrsg.): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 249–263.

Humboldt, Wilhelm (2010) [1793]: „Theorie der Bildung des Menschen". In: Humboldt, Wilhelm. Werke. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel (Bd. 1). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 234–240.

Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn/Berlin.

Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita (Hrsg.) (2017): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster/New York: Waxmann.

Krauss, Stefan/Neubrand, Michael/Blum, Werner/Baumert, Jürgen/Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Jordan, Alexander (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: Journal für Mathematik-Didaktik. Jg. 29. H. 3/4. S. 223–258.

Krauss, Stefan/Schilcher, Anita (2016): Professionelles Wissen von Lehrkräften. Testkonstruktionen und Kompetenzmessung in drei interdisziplinären Projekten. In: Blick in die Wissenschaft. H. 33/34. S. 85–92.

Kretzschmar, Anna (2015): Leselehrer sein und werden. Eigene Lesesozialisation, Einstellungen zur Lesekompetenzförderung und die Entwicklung zum Leselehrer an beruflichen Schulen (Sekundarstufe II). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018): Lehrkräfte. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.). Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3.

Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 41–56.

Leuchter, Miriam/Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Klieme, Eckhard (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster: Waxmann. S. 165–185.

Lindow, Ina (2013): Literaturunterricht als Fall: Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden. Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mead, George Herbert (1987) [1910]: Der Unterricht und seine psychologischen Implikationen im Hinblick auf einen sozialen Begriff des Bewußtseins. In: Mead, George Herbert: Gesammelte Aufsätze. Band 1. Hrsg. von Hans Joas. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 462–470.

Peyer, Ann/Zimmermann, Holger (2016): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Einleitung zum Tagungsband. In: Zimmermann, Holger/Peyer, Ann (Hrsg.): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 7–21.

Pflugmacher, Torsten (2015): Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 131–158.

Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 7–13.

Pissarek, Markus/Schilcher Anita (2015): Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungsinstruments im Rahmen der Projektgruppe FALKO Regensburg. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 321–340.

Popper, Karl Raimund (1972): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Rothgangel, Martin (2017): Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik. In: Rothgangel, Martin/Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/ /Vollmer, Helmut

Johannes (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann. S. 147–157.

Rothgangel, Martin (2020): Allgemeine Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken. In: Rothgangel, Martin/Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner /Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Münster: Waxmann. S. 577–594.

Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.

Scherf, Daniel (2015): Von „ich gehe in sämtlichen Fächern (…) mit Texten anders um“ bis „die Zeit haben wir ja gar nicht“: Vier Fallskizzen zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 71–88.

Schmidt, Frederike (2018): Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. Berlin u. a.: Peter Lang.

Shulman, Lee (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher. Vol. 15. No. 2. pp. 4–14.

Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review. Vol. 57. pp. 1–22.

Shulman, Lee S. (2004): The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, Lee S. (2015) PCK: Its Genesis and Exodus. In: Berry, Amanda/Friedrichsen, Patricia /Loughran, John (Hrsg.): Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education. New York: Routledge. pp. 3–13.

Stolle, Angelika Ruth (2017): Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe. Eine qualitative Studie. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Sturm, Afra/Lindauer, Nadja/Sommer, Tim (2016): „Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte“ – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. In: leseforum.ch. H. 3. S. 1–25.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann. S. 308–316.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: Springer VS.

Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.

Wiprächtiger-Geppert, Maja/Riegler, Susanne/Freivogel, Janine (2015): Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieerwerb – Forschungsstand und Perspektiven. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 281–300.

Zimmermann, Holger/Peyer, Ann (Hrsg.) (2016): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Irene Pieper, Katrin Böhme, Andrea Bertschi-Kaufmann

Professionelle Orientierungen im Literaturunterricht: Welche Ziele verfolgen Lehrkräfte in der Sekundarstufe I?

Abstract: The chapter deals with teachers' core aims in grade 8/9 as assessed via a questionnaire in the study TAMoLi – Texts, Activities, and Motivations in Literature Education (N = 126). We present the development of the scale of aims in reading literature and reading comprehension and show its limits and potentials for measuring professional orientations. With regard to the priorities of the teachers, results show that they strongly stress reading comprehension and student-oriented aims in literature education.

Einführung: Orientierungen und Ziele im Literaturunterricht

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist die Annahme, dass Lehrkräfte des Faches Deutsch in der Sekundarstufe I mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert sind, und zwar in Hinblick sowohl auf den Stellenwert als auch auf die Ausrichtung des Literaturunterrichts: Die Entwicklungen der letzten 20 Jahre haben im deutschsprachigen Raum zu einer deutlichen Akzentuierung sprachlicher Kompetenzen in Produktion und Rezeption geführt. Die internationalen Vergleichsstudien zum Lesen und die aktuellen Formen der Überprüfung von Lernergebnissen haben ihrerseits die Aufmerksamkeit auf literale Fähigkeiten gelenkt. Insbesondere der Bereich der Lesekompetenz wird intensiv bearbeitet. In großen Schulleistungsstudien wie bspw. PISA liegt der Fokus auf solchen Kompetenzen, Wissensbeständen und Fähigkeitsaspekten, die für das persönliche, gesellschaftliche und ökonomische Wohlergehen als besonders relevant angesehen werden (Baumert et al. 2001) und damit alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten in den Fokus rücken. Eine Orientierung an gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit und die Fokussierung auf solche Kenntnisse und Fähigkeiten sind damit heutzutage deutlich prominenter als vor dem Aufkommen großer Schulleistungsstudien. Leseverstehen als Element gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit ist somit gegenwärtig ein prominentes Ziel des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I. Inwieweit dies auch zu einer Bedeutungsveränderung von Bildungszielen des Literaturunterrichts im Sinne der idealistischen Tradition führt, in denen der Persönlichkeitsbildung durch die Auseinandersetzung mit Literatur viel Raum gegeben wird, ist offen.

Diese Dynamik bildet den Hintergrund des Projektes TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I[1], das zwischen 2016 und 2019 in der deutschsprachigen Schweiz sowie im deutschen Bundesland Niedersachsen durchgeführt wurde und zum Ziel hatte, Einblicke in die Praxis des Literaturunterrichts der Jahrgangsstufen 8 und 9 zu gewinnen und die Sicht der zentralen Beteiligten – sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte – auf den gemeinsamen Unterricht zu rekonstruieren. Hierbei berücksichtigt TAMoLi alle zentralen Schulformen der Sekundarstufe I (s. Abschnitt 3.2). Ein spezifisches Interesse gilt der Frage, wie die Lehrkräfte in dieser Bildungsphase zu unterschiedlichen Zielen des Literaturunterrichts – stets verstanden als Teil des Deutschunterrichts – stehen (Bertschi-Kaufmann et al. 2018; Böhme et al. 2018).

Formal ist von einer gewissen Relevanz des Literaturunterrichts in beiden hier untersuchten Ländern auszugehen[2]: Für das Fach Deutsch konturiert der Schweizer Lehrplan 21 einen spezifischen Bereich „Literatur im Fokus", und in Deutschland wird in den länderübergreifenden Bildungsstandards für alle Schulformen der Sekundarstufe I Literatur als Teil des Arbeitsbereichs „Lesen – mit Texten und Medien umgehen" explizit ausgezeichnet (KMK 2004, 2005). Regelmäßig wird sowohl die Bedeutung der Literatur innerhalb eines Konzepts von Allgemeinbildung betont als auch darauf hingewiesen, dass die Entwicklung von Leseinteresse und Lesefreude zu fördern sei, so etwa in der Einführung zu den deutschen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, „Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung" (KMK 2004, S. 7).[3] Damit werden Leitperspektiven formuliert, die deutlich auf das Individuum ausgerichtet sind und auch die Entwicklung von Dispositionen betreffen (Böhme et al. 2018, S. 5–7). Längst akzeptiert ist dabei, dass zu einem auf Persönlichkeitsentwicklung ausgerichteten Literaturunterricht ein breit angelegtes Textangebot gehört, das auf

1 Neben den Autorinnen dieses Beitrags haben Simone Depner, Dominik Fässler und Nora Kernen sowie Cornelia Stress, Maren Reder und Sebastian Weirich wesentlich zur TAMoLi-Studie beigetragen. Das Projekt wurde in der Schweiz durch den Schweizerischen Nationalfonds, in Niedersachsen im Programm Niedersächsisches Vorab des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur gefördert.

2 Wie unter anderem der Vergleich auf der Ebene der Curricula zeigt, sind die Länder einerseits hinreichend vergleichbar, andererseits können Differenzen über unterschiedliche Prioritäten Aufschluss geben (s. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, S. 133–146).

3 Der Schweizer Lehrplan 21 ist anders strukturiert als die deutschen Bildungsstandards und Curricula, die Ausführungen im Einführungstext „Sprachen im schulischen Kontext" fokussieren aber ebenfalls ästhetische Erfahrungen mit Sprachen und Text und die Möglichkeit, Interesse und Freude an entsprechenden Sprachformen zu wecken (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016).

eine kindliche oder jugendliche Zielgruppe ausgerichtet ist, dies gerade für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. So schlägt sich auch curricular das motivationsorientierte Konzept der Leseförderung nieder, wie es besonders in den 1990er Jahren in der Literaturdidaktik prominent wurde (Hurrelmann 1994).

Auf der Basis der Curricula lassen sich typische Inhalte des Literaturunterrichts wie folgt umreißen: Es wird ein Spektrum literarischer Texte gelesen und dabei werden Texte gewählt, die die Kinder und Jugendlichen ansprechen können und die die Begegnung mit einer Vielfalt von Gattungen ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Gattungsmerkmale kennen und Texte entsprechend dieser Merkmale unterscheiden können. Sie sollen auch grundlegende Strukturen literarischer Texte beschreiben lernen und zwischen Texten Bezüge herstellen können. Weiterhin soll es ihnen möglich sein, Handlungen und Handlungsmotive zu untersuchen und Einsichten in Figurenkonstellationen zu gewinnen. Darüber hinaus ist die Reflexion eigener und fremder Wertungen und Interpretationen Gegenstand des Curriculums. Je höher die Jahrgangsstufe, desto höher werden die Anforderungen an die Artikulation und Begründung von Deutungen, ggf. im historischen, gesellschaftlichen oder biographischen bzw. zeitgenössischen Kontext, sowie an die Terminologie. Gegenstandsorientierte Ziele werden dabei immer differenzierter und gewinnen an Bedeutung. Dabei zeigen sich schulformbezogene Unterschiede mit einer stärkeren Bedeutung elaborierter Interpretation am Gymnasium.[4] Diese knappe Skizze verweist auf eine disziplinäre Kontur des Bereichs Literatur, die auf eine nationale und internationale Tradition zurückblicken kann (Pieper et al. 2007).

Vom Curriculum her ist also zu erwarten, dass der Literaturunterricht auch gegenwärtig in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz einen zentralen Stellenwert einnimmt. Mit Spannungen ist allerdings zu rechnen, wenn zwischen definierten Zielen im Bereich lese- und literaturbezogener Fähigkeiten und einer weiter gefassten Ausrichtung auf Persönlichkeitsbildung vermittelt werden muss. Wie verhalten sich zum Beispiel Lesetechniken und Techniken der Textanalyse zu einer Ausrichtung an literarischer Erfahrung und der Förderung von Lesemotivation? Dominiert eine Orientierung[5] am Leseverstehen

4 Z. B. Kerncurriculum Niedersachsen Realschule 2006, S. 30–39, Gymnasium 2015, S. 22–25. Der Bereich der Einbeziehung von Kontexten sowie der Terminologie ist im Lehrplan 21 der Schweiz nicht ausformuliert.

5 Wir verwenden den Orientierungsbegriff anders als es etwa in der Dokumentarischen Methode üblich ist, indem wir danach unterscheiden, welche allgemeineren und präziseren Ziele die Lehrkräfte jeweils verfolgen bzw. an welchen Zielstellungen sie sich orientieren. In den Items des Fragebogens werden diese Orientierungen über Handlungen, Inhalte und Ziele des Lese- und Literaturunterrichts operationalisiert.

gegenüber einer Orientierung an Literatur? Für die Hauptschule ist dies auf breiter Datenbasis etwa in der DESI-Studie festgestellt worden (Klieme 2008). Auch mit einer weiteren Spannungslage ist zu rechnen, die traditionell mit den Konzepten literarischer Bildung und Leseförderung verbunden ist: Hier steht eine mehr oder weniger traditionell konturierte Gegenstandsorientierung (Stoff des Literaturunterrichts sind Texte, die als ästhetisch hochwertig gelten, und deren Erschließung) einer Ausrichtung auf die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler gegenüber, die die Gegenstandsauswahl und Methodik vor allem an die schülerseitigen Interessen bindet, wenngleich Übergänge zwischen den Perspektiven möglich sind (Wieser 2008).

Historisch ist dabei insbesondere im deutschen Kontext damit zu rechnen, dass auch traditionelle Kanonvorstellungen Bildungserwartungen mitbestimmen, auch wenn entsprechende Vorgaben inzwischen durch offenere und breiter angelegte Empfehlungslisten ersetzt sind (zur Entwicklung in Deutschland: Korte 2012). Die Schweizer Tradition kennt auch wegen der Vielsprachigkeit des Landes die Ausrichtung am Kanon nicht (Böhler 1990; Bertschi-Kaufmann et al. 2018). Bezieht man die Frage nach dem Verhältnis zwischen literarischer Bildung und Leseförderung auf eine curriculare Progression und eine entsprechend gestützte literarische Entwicklung, so ist anzunehmen, dass gegenstandsorientierte Ausrichtungen umso differenzierter und deutlicher sind, je älter die Schülerinnen und Schüler und je höher qualifizierend der angestrebte Schulabschluss. Aus den deutschen Curricula für die fortgeschrittene Sekundarstufe I geht dies jedenfalls deutlich hervor (und die Tendenz setzt sich in der Oberstufe fort).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen nehmen wir an, dass die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schulformen unterschiedliche Ziele ausbalancieren müssen, vom Lese- und Literaturunterricht also in gewisser Weise viel verlangt wird und es auch zu Zielkonflikten kommen kann. Um zunächst einen differenzierten Einblick in die Zielorientierungen der Lehrkräfte gewinnen zu können, greifen wir auf ein Curriculum-Modell zurück, das vier Paradigmen des Literaturunterrichts unterscheidet und die Systematisierung von Zielen des Literaturunterrichts ermöglichen soll. Ferner bildet das Modell eine zentrale Grundlage der Operationalisierung der Zielkonstrukte für den in der TAMoLi-Studie eingesetzten Fragebogen (Abschnitt 3).

1 Vier Paradigmen des Literaturunterrichts

Grundlage für die Unterscheidung literaturbezogener Ziele ist die von Witte und Sâmihăian (2013) vorgelegte Systematisierung von vier curricularen Paradigmen des Literaturunterrichts (Tab. 1). Diese greift auf verschiedene Arbeiten zur internationalen Curriculumsdiskussion zurück und führt diese auf der Basis einer eigenen Analyse verschiedener jüngerer Curricula fort.[6] Dabei wird das Curriculum als multidimensionales Konstrukt verstanden (Witte/Sâmihăian 2013, S. 5). Witte und Sâmihăian berücksichtigen in ihrer eigenen Analyse ausschließlich formale Curricula. In die Grundunterscheidung der vier Paradigmen sind allerdings auch solche Quellen eingeflossen, die einem deutlich weiteren Curriculum-Konzept entsprechen, so etwa die Befragung von Lehrkräften der Sekundarstufe II (Rijlaarsdam/Janssen 1996), die Konsultation von Handbüchern der Lehrerbildung (Sawyer/van de Ven 2007) und die Auswertung von Expertendiskussionen mit Lehrkräften (Witte 2008; Witte et al. 2012b). Da in das formale Curriculum in der Regel unterrichtsnahe Vorstellungen oder Konzepte der Lehrerbildung eingehen und vice versa (nicht zuletzt, weil sehr häufig Akteurinnen und Akteure aus der Schule und der Lehrerbildung Mitautorinnen und -autoren sind), erscheint dieser synthetische Ansatz vertretbar. Die verschiedenen Datentypen können die Strukturierung potenziell auch wechselseitig bestätigen. Offensichtlich hat diese in der Forschung Erklärungskraft: Die Unterscheidung der Paradigmen *cultural*, *linguistic*, *social* und *personal growth* fungiert inzwischen regelmäßig als Referenz, wenn die Struktur des Literaturunterrichts und ihre Entwicklung im internationalen Kontext beschrieben wird (Dufays 2007; Schneuwly et al. 2017).

Witte und Sâmihăian (2013) unterscheiden die Paradigmen entlang der Aspekte der Zielsetzung, des Gegenstands, der Form des Textzugangs, der Textauswahlkriterien, der Form der Klassenführung, der Lehrerrolle und der Evaluation. Die Paradigmen *cultural* und *linguistic* sind eher gegenstandsorientiert, die Paradigmen *social* und *personal growth* eher an den Lernenden ausgerichtet und in diesem Sinne lernerorientiert. Die Abgrenzungen haben eine gewisse Idealtypik und es ist mit Überlappungen, auch mit der Gleichzeitigkeit der vier Ausrichtungen in je unterschiedlicher Stärke zu rechnen (ebd., S. 6).

6 Die Curriculum-Studie steht im Zusammenhang des von Theo Witte geleiteten EU-Comenius-Projektes LiFT-2 (Witte et al. 2012a). Berücksichtigt wurden die Curricula der Niederlande, Rumäniens, der Tschechischen Republik, Portugals, Finnlands und dreier deutscher Bundesländer.

Tab. 1: Curriculare Aspekte der vier Paradigmen des Literaturunterrichts (Witte/Sâmihăian 2013)

Paradigms Aspects	**Cultural**	**Linguistic**	**Social**	**Personal growth**
Aim of literature teaching	cultural literacy	aesthetic awareness	social awareness	personal development
Content	literary history, literary movements, (other arts)	literary theory, style, text structure and meaning (other arts)	ethical, social, political issues, reader response, student perceptions	personal experience, student perceptions, reader responses (other arts)
Approach to texts	literary context (biography, epochs)	formal aspects of texts	non-literary context, reader responses	reader responses
Text selection criteria	national canon	acknowledged aesthetic values	topics relevant for age group	student preferences and interests
Class management	listening to lecture	whole-class discussion, writing	whole-class discussion, peer discussion	peer discussion
Teacher role	expert, transmitter	expert, modelling literary analysis	discussion leader	guide, facilitator, stimulator
Evaluation	reproduction of knowledge	skills in literary analysis	knowledge of social context of literature, formulating response	formulating response, evaluate literary texts and express their judgements, literary competence development
Orientation	content-oriented		student-oriented	

Zwar sind die Paradigmen in der historischen Entwicklung des Literaturunterrichts zu verstehen, sie lösen sich aber nicht einfach ab. Die Entwicklung wird im Folgenden skizziert:

Das *cultural paradigm* zielt auf *cultural literacy* ab und ist auf traditionelle literarische Bildungsgehalte ausgerichtet. Literarhistorische Wissensbestände und wichtige Stilrichtungen sind zentral. Beim Textzugang spielen literarhistorische

Kontexte und Ordnungsmuster (Epoche, Autorbiographie) eine wichtige Rolle. Die Textauswahl ist am Kanon orientiert, es dominieren Lehrformen wie der Vortrag, die Lehrkraft erscheint als vermittelnder Experte. Die Evaluation der Lernergebnisse erfolgt über die Reproduktion von Wissen. Der historische Kontext dieses Modells ist der muttersprachliche Literaturunterricht des 19. Jahrhunderts und die Ausrichtung auf die kulturelle Bildung einer Elite. Entsprechend historisch erscheinen auch die Lehrformen, die in Tabelle 1 aufgeführt sind.

Das *linguistic paradigm* (etwa seit den 1940er Jahren), das auf sprach-ästhetische Bewusstheit zielt, ist dem Aufkommen des Strukturalismus und *New Criticism* geschuldet. Die Inhalte sind auf Literaturtheorie, besonders aber auf strukturalistische Textbeschreibungen ausgerichtet, entsprechend erfolgt der Textzugang über textanalytische Verfahren. Die Textauswahl orientiert sich an ästhetisch hoch bewerteten Texten, der Unterricht wird diskursiver, Diskussionen im Klassenplenum erscheinen als wichtiger methodischer Zugriff. Das Schreiben zur Literatur gewinnt ebenfalls an Bedeutung. Die Lehrkraft ist weiterhin in der Expertenrolle und führt in die Textanalyse ein. Die entsprechenden Techniken sind maßgeblich für die Evaluation der Lernergebnisse: Im Rahmen von Klassenarbeiten soll die Beherrschung von Analysetechniken sichtbar werden.

In den 1970er Jahren kommt im Zusammenhang soziologischer Zugänge zur Literatur das *social paradigm* auf, das auf soziale Bewusstheit zielt. Nun werden ethische, gesellschaftliche und politische Themen Gegenstand des Literaturunterrichts und die Rezeptionsprozesse der Schülerinnen und Schüler entsprechend fokussiert. Der nicht-literarische Kontext prägt den Textzugang. Die Textauswahl ist an Themen orientiert, die als altersangemessen eingeschätzt werden. In diese Phase fällt die Erweiterung des Literaturbegriffs, die traditionelle Wertkategorien nicht mehr das primäre Maß sein lässt und auch nicht-literarische Texte einbezieht. Für die Frankophonie bewerten Schneuwly et al. die Veränderungen im Gefolge der 1960er Jahre als „massive“ (Schneuwly et al. 2017, S. 4). Die Diskursivierung des Unterrichts wird fortgeführt, wobei nun auch die Auseinandersetzung unter Peers eine größere Rolle spielt. Die Lehrkraft leitet die Diskussion, Evaluationsformen beziehen sich auf soziale Kontexte der Literatur und Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler.

Ab den achtziger Jahren wird die Lernerorientierung deutlicher und die Zieldimension der Persönlichkeitsentwicklung, *personal growth paradigm*, zentral. Gegenstand des Literaturunterrichts ist nun die subjektive Wahrnehmung literarischer Texte, individuelle Rezeptionsprozesse rücken in den Mittelpunkt. Die Textauswahl folgt den Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler und die Förderung der Lesemotivation ist ein wichtiges Ziel. Die Lehrkraft wird als Moderator verstanden, der Wege ebnet und die Auseinandersetzung

stimuliert. Evaluiert werden nun die Auseinandersetzungen der Schülerinnen und Schüler mit den Texten auch in Hinblick auf Bewertungen sowie die Entwicklung ihrer Fähigkeiten.

Wie erwähnt nehmen Witte und Sâmihăian (2013) an, dass gegenwärtig mit einer Gleichzeitigkeit der Paradigmen zu rechnen ist. Dies dürfte sich insbesondere auf der Ebene der Ziele, der Textauswahl und des Textzugangs zeigen. Was die unterrichtlichen Settings und das Vorgehen angeht, dürften sich die Entwicklungen zu einem lernerzentrierten Unterricht auch in Arrangements abbilden, die kulturelle Literalität – je nachdem auch in interkultureller Sicht – fördern sollen. Gerade mit Blick auf das *cultural paradigm* tritt eine Schwierigkeit des Modells hervor: Die idealtypische Vorstellung der Bildung durch Literatur erscheint hier unter dem Aspekt des Gegenstandsbezugs losgelöst von der Lernerorientierung. Dem bildungsphilosophischen Ideal zufolge war allerdings die Begegnung mit Literatur persönlichkeitswirksam gedacht. Je nach Position wurden auf die Lernenden gerichtete wirkungsästhetische Ziele schon früh im didaktischen Diskurs betont (Abraham 2012, S. 182).

Insgesamt bleibt die Frage, wie Gegenstands- und Lernerorientierung vermittelt werden – und das ist für heutige didaktische Arrangements auch zu klassischer Literatur zentral – im Modell unterbestimmt. Nachvollziehbar wird die Zuordnung dann, wenn man beim *cultural* und *linguistic paradigm* den Startpunkt bei den Gegenständen sieht, beim *social* und *personal growth paradigm* bei den Schülerinnen und Schülern. Hier konstatieren Witte und Sâmihăian (2013) eine Verschiebung über die Schullaufbahn: Zwar lösen sich die Zielorientierungen nicht ab, sondern werden parallelgeführt, sie kommen aber in unterschiedlicher Gewichtung vor. Witte und Sâmihăian gehen unter normativer Perspektive davon aus, dass die Ausrichtung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Anfang an leitend sein und die soziale Orientierung noch in der Grundschule an Gewicht gewinnen sollte, in der Sekundarstufe I dann die Ausrichtung auf sprachlich-ästhetische Bewusstheit und erst am Ende der Sekundarstufe I bzw. am Übergang zur Sekundarstufe II die *cultural literacy* stärker werden sollten. Dass eine solche Progression akzeptiert ist, zeigen die dokumentierten Curricula-Analysen für Klasse 7 und 12: Für die Jahrgangsstufe 7 zeigt sich eine starke Betonung des *linguistic paradigms*, gefolgt von dem *personal* und dem *social paradigm,* das *cultural paradigm* bildet das Schlusslicht. In Klasse 12 dominieren die gegenstandsorientierten Paradigmen, mit einem leichten Vorrang des *linguistic paradigm* vor dem *cultural paradigm*, das *social paradigm* ist etwas schwächer vertreten als das *personal growth paradigm* (Witte/Sâmihăian 2013, S. 12–13). Die starke Präsenz des *linguistic paradigms*, das mit textanalytischen

Prozeduren verbunden ist und oft als stark von Leseerfahrungen entkoppelt wahrgenommen wird, erachten Witte und Sâmihăian als problematisch. Diese Kritik deckt sich mit dem literaturdidaktischen Diskurs im deutschsprachigen Raum (Zabka 2012).

Das dargestellte Modell ist anschlussfähig an den theoretischen und bildungshistorischen Diskurs. Witte und Sâmihăian bestätigen die vier Paradigmen durch eine Analyse formaler Curricula. Eine Operationalisierung in Hinblick auf die empirische Erfassung der Zielorientierungen der Lehrkräfte, der im Unterricht tatsächlich realisierten Ziele sowie der Zielwahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler, fehlt aber bisher. Hier setzt die TAMoLi-Studie an. Sie nimmt die Jahrgangsstufen 8 und 9 in den Blick. Dieser Fokus erscheint vor dem Hintergrund der Analyse von Witte und Sâmihăian (2013) als besonders ergiebig, da sich eine stärkere Ausrichtung an Gegenständen auf der Ebene des formalen Curriculums ab Klasse 7 zeigt.

2 Forschungsfragen

Unsere Untersuchung konzentriert sich auf die Ebene der Ziele, welche zu Paradigmen gebündelt zentrale Orientierungen im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I abbilden sollen. Angesichts der stärkeren Betonung des Bereichs der Lesekompetenz bzw. des Leseverstehens im Fach Deutsch spätestens seit der ersten PISA-Studie und aufgrund der schulformübergreifenden Anlage des Projekts ergänzen wir die Modellierung literaturbezogener Unterrichtsziele um solche, die sich auf das Leseverstehen beziehen. Auf diese Weise möchten wir zusätzlich empirisch modellieren, welches Verhältnis zwischen einer Kompetenzorientierung im Bereich Lesen einerseits und stärker auf Literatur bezogenen Zielen andererseits besteht.

Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir somit zwei Forschungsfragen beantworten:

1) Konnte mit den im Rahmen der TAMoLi-Studie entwickelten Fragebogenskalen zu Zielparadigmen des Lese- und Literaturunterrichts ein Messinstrument konstruiert werden, das die professionellen Orientierungen im Lese- und Literaturunterricht von Lehrkräften zuverlässig erfasst?
2) In welchem Verhältnis stehen die verschiedenen Leitorientierungen des Lese- und Literaturunterrichts (Leseverstehen vs. literarisches Lesen) zueinander und wie stark sind die verschiedenen Zielparadigmen des Lese- und Literaturunterrichts bei Lehrkräften der Sekundarstufe I ausgeprägt?

3 Methode

3.1 Anlage der Studie

Die TAMoLi-Studie folgt einem Mixed-Methods-Design, in dem quantitative und qualitative Forschungszugänge miteinander kombiniert werden. In einem ersten Schritt wurden von Herbst 2016 bis Frühjahr 2017 quantitative Daten mittels Fragebögen für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler, Leistungstests und einer Dokumentation der gelesenen Texte erhoben. Aufbauend auf Ergebnissen der quantitativen Erhebung folgte im zweiten Schritt eine qualitative Erhebung, die eine Videostudie und Interviews mit Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern umfasste. Mithilfe der Videodaten sollen präzisere Einsichten in die Gestaltung des Literaturunterrichts mit einem Schwerpunkt auf der Qualität der Anschlusskommunikation gewonnen werden.[7]

Zentral für diesen Beitrag sind Daten der Fragebogenerhebung der Lehrkräfte, die Bestandteil der quantitativen Teilstudie war. Die Schweizer Lehrkräftestichprobe bearbeitete den 20-seitigen, papierbasierten Lehrkräftefragebogen während der maximal zweistündigen Erhebung mit den Schülerinnen und Schülern vor Ort in den Schulen. In Niedersachsen haben die Lehrkräfte den inhaltlich weitgehend identischen Fragebogen[8] zu einem selbstgewählten Zeitpunkt computerbasiert online ausgefüllt[9].

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Für die Fragebogenuntersuchung im Rahmen der quantitativen Teilstudien konnten 126 Lehrkräfte gewonnen werden. Der überwiegende Teil der mitwirkenden Lehrkräfte ist weiblich (69 %), der Altersdurchschnitt liegt bei 41 Jahren

7 Zum Design der Studie s. Böhme et al. (2018); die Videostudie wird derzeit in Hinblick auf die Qualität der Anschlusskommunikation und die kognitive Aktivierung ausgewertet (Kernen et al. in Vorb.).

8 Im Detail finden sich Unterschiede in fünf Fragen sowie in einzelnen Formulierungen, die durch landestypische Gegebenheiten (bspw. zu erreichende Studienabschlüsse etc.) bedingt sind.

9 Um zu prüfen, ob sich die unterschiedlichen Erhebungsmethoden auf das Antwortverhalten der Lehrkräfte ausgewirkt haben können, wurde zusätzlich eine Äquivalenzstudie mit insgesamt 60 Lehramtsstudierenden aus Deutschland und der Schweiz durchgeführt. Empirisch zeigte sich in dieser Zusatzstudie für einige wenige Items ein Einfluss der Erhebungsmethode auf das Antwortverhalten. Die hier fokussierten Items zu den Zielen im Lese- und Literaturunterricht waren von diesen Modalitätsunterschieden nicht betroffen.

Tab. 2: Zugehörigkeit der teilnehmenden Lehrkräfte zu den verschiedenen Schulformen

Schulform Sek. I: Deutschland/Schweiz	**Lehrkräfte aus Deutschland**	**Lehrkräfte aus der Schweiz**
Hauptschule/Typ C	14	26
Realschule/Typ B	19	23
Gymnasium/Typ A	19	15
Integrierte Gesamtschule/ -	10	-

(*M* = 41,19 Jahre, *SD* = 10,65 Jahre). Fast alle teilnehmenden Lehrkräfte haben das Fach Deutsch auf Lehramt studiert (D) oder ein Lehrdiplom im Fach Deutsch erworben (CH). Die durchschnittliche Berufserfahrung liegt (ohne Praktikums- und Ausbildungszeiten) bei 13 Jahren (*M* = 13,03 Jahre) und streut sehr breit (*SD* = 10,24 Jahre). In die Studie gehen somit sowohl Angaben von Lehrkräften ein, die bereits auf eine lange Berufslaufbahn zurückblicken, als auch solche von Lehrkräften, die erst seit Kurzem in diesem Beruf tätig sind.

Tabelle 2 zeigt die Verteilung der befragten Lehrkräfte auf die in der Studie berücksichtigten Schulformen. Insgesamt konnten die verschiedenen Schulformen relativ gleichmäßig abdeckt werden. Allerdings ist die Stichprobengröße für die Integrierte Gesamtschule in Niedersachsen (eine Schulform, die es in der Schweiz so nicht gibt) recht klein.

3.3 Messinstrument: Lehrkräftefragebogen

Die schriftliche Befragung der Lehrkräfte untersuchte verschiedene Aspekte ihres Lese- und Literaturunterrichts und fokussierte insbesondere die unterrichtsbezogenen Ziele, die didaktisch-methodische Umsetzung dieser Ziele sowie die Textauswahl der Lehrkräfte. Weitere Informationen zum Lehrkräftefragebogen, den erfassten Konstrukten und den Messeigenschaften der Skalen finden sich bei Böhme et al. (2018).

Für den vorliegenden Beitrag ist neben den konkreten Zielen auch die Frage nach den Leitorientierungen im Lese- und Literaturunterricht relevant.

Hierfür wurden die Lehrkräfte gebeten, die folgende Frage in einem geschlossenen Itemformat zu beantworten: Welche der folgenden Absichten gewichten Sie für Ihre Klasse stärker?

1) „Mir ist wichtiger, Schülerinnen und Schülern Zugang zur Literatur zu eröffnen."
2) „Mir ist die Förderung des Leseverstehens wichtiger."
3) „Beide Lernbereiche sind mir gleich wichtig."

Hierbei war die Formulierung „Zugang zur Literatur eröffnen“ integrativ auf die Konzepte literarische Bildung und Leseförderung ausgerichtet (Bertschi-Kaufmann et al. 2018).

Erweiternd zu dieser grundsätzlichen Orientierung wurden theoriegeleitet mögliche Ziele für den Lese- und Literaturunterricht formuliert. Diese wurden als Operationalisierungen den vier im Modell von Witte und Sâmihăian (2013) beschriebenen Paradigmen des Literaturunterrichts zugeordnet.

In meinem Deutschunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler…

Personal Growth Paradigm
a) … Lesevorlieben entdecken.
g) … Lesefreude entwickeln.
m) … über eigene Leseerfahrungen sprechen.
o) … gegenüber Texten und Figuren eine kritische Haltung einnehmen können.
t) … sich mit Figuren in Texten identifizieren können.

Social Paradigm
d) … sich mit Fragen des sozialen Lebens auseinandersetzen.
f) … mit Inhalten umgehen können, die ihnen eher fremd sind.
k) … sich mit ethischen Fragen beschäftigen.
q) … sich mit gesellschaftlichen Anliegen auseinandersetzen.

Linguistic Paradigm
e) … ästhetische Erfahrungen mit Texten machen.
i) … literarische Gestaltungsmittel (Stile, Metrik, Reim etc.) kennenlernen.
l) … poetisch gestaltete Texte interpretieren können.
n) … die Möglichkeiten sprachlichen Ausdrucks erfahren.

Cultural Paradigm
b) … hochwertigen literarischen Werken begegnen.
j) … literarische Traditionen, Epochen kennenlernen.
r) … am kulturellen Leben teilnehmen (z. B. durch Autorengespräch, Theaterbesuch, Lesung).
u) … wichtige Autorinnen und Autoren kennenlernen.

Leseverstehen
c) … den Einsatz von Lesestrategien üben (z. B. Markieren von Schlüsselstellen in Texten).
h) … mit verschiedenen Texten kompetent umgehen können.
p) … flüssig und gestaltend lesen üben.
s) … Alltagstexte verstehen.

Abb. 1: Itemformulierungen der Skala zu Zielen im Lese- und Literaturunterricht im TAMoLi-Lehrkräftefragebogen vor der Itemselektion

Als Erweiterung dieser Modellierung wurde eine fünfte Modellkomponente – das verstehende Lesen – ergänzt. Bei der resultierenden Skala zu Zielen des Lese- und Literaturunterrichts handelt es sich um eine Eigenentwicklung, die sowohl mit externen internationalen Expertinnen und Experten im Rahmen einer Arbeitstagung als auch mit praktizierenden Lehrkräften aus der Schweiz und Deutschland beraten wurde. Ferner wurde eine frühere Version der Skala in acht Klassen in der deutschsprachigen Schweiz pilotiert. Das Experten- und Lehrkräftefeedback sowie die Hinweise aus der empirischen Erprobung wurden in die Skala eingearbeitet. Die resultierenden 21 Ziele sind in Abbildung 1 als Items a) bis u) den fünf Zielparadigmen zugeordnet.

Wie anhand der Nummerierung der Items deutlich wird, wurden die Items in randomisierter Reihenfolge und nicht geordnet nach Zielparadigmen vorgegeben. Die Lehrkräfte wurden gebeten, die in Abbildung 1 wiedergegebenen 21 Ziele als Antwort auf die Frage „Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Ziele in Ihrem Deutschunterricht im Allgemeinen?“ auf einer vierstufigen Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ einzuschätzen.

3.4 Datenanalyse

Erstes zentrales Anliegen dieses Beitrags ist es, die psychometrische Qualität der neu entwickelten Skala zu Zielparadigmen im Lese- und Literaturunterricht zu untersuchen. Die Zusammenfassung verschiedener Items zu einer Skala dient zum einen dazu, eine ausreichende Reliabilität der Messung zu erreichen, zum anderen stellt die Einbeziehung mehrerer Items sicher, dass verschiedene Facetten eines interessierenden Konstrukts abgedeckt sind und das Konstrukt somit in seiner inhaltlichen Breite repräsentiert ist. Eine Skala mit guten psychometrischen Eigenschaften sollte neben einer insgesamt hohen Reliabilität – die hier über das Maß Cronbachs α als Index der internen Konsistenz ermittelt wird – auch eine hohe Trennschärfe der Einzelitems aufweisen. Die Trennschärfe gestattet eine Abschätzung, wie gut ein Item zwischen Personen mit hoher und niedriger Merkmalsausprägung differenzieren kann. Hierfür wird ein Einzelitem mit allen übrigen Items derselben Skala in Beziehung gesetzt und eine Korrelation des Einzelitems mit den übrigen Items der Skala ermittelt. Der Wertebereich der Trennschärfe liegt entsprechend zwischen +1 und -1. Ein hoher positiver Wert zeigt an, dass das Einzelitem etwas Ähnliches misst wie die übrigen Items der Skala. Ein Wert nahe Null kann so interpretiert werden, dass das Einzelitem mit der übrigen Skala nur wenig Varianz teilt. Als Grenzwert für die Itemselektion wird häufig eine Trennschärfe von .03 angesetzt. Items mit geringerer Trennschärfe werden entsprechend aus der Skala ausgeschlossen, um die Reliabilität der Skala insgesamt zu erhöhen (Bortz/Döring 2006, S. 220).

Diese Gesamtreliabilität einer Skala kann mit dem Maß Cronbachs α ausgedrückt werden, wobei der sinnvoll interpretierbare Wertebereich zwischen Null und 1 liegt. In der Literatur finden sich verschiedene Hinweise, welche α-Werte angestrebt werden sollten, da sie eine intern konsistente Skala repräsentieren. Bortz und Döring (2006, S. 199) schlagen vor, Werte von α ≥ .80 als ausreichend hoch zu interpretieren. Schmitt (1996) setzt hingegen einen Grenzwert von α = .70 an. Reliabilitäten unterhalb eines Wertes von α = .70 erfordern somit eine Überarbeitung der Skala, wobei α-Werte unter .70 nicht zwingend bedeuten müssen, dass die Skala nicht eingesetzt werden kann. Hier sollten immer auch inhaltliche Überlegungen eine Rolle spielen (Schmitt 1996). Da auch in Skalen mit hoher interner Konsistenz die Items untereinander nur gering korrelieren können, empfiehlt es sich, neben den Itembeziehungen untereinander, zusätzlich die Korrelation auf Einzelitemebene zu untersuchen. Diese Interkorrelationen fallen in der Regel geringer als die α-Werte aus (Schecker 2014).

Die hier vorgestelle Skala zur Messung von Zielen im Lese- und Literaturunterricht umfasst also fünf Teilskalen, die den vier Zielparadigmen des Literaturunterrichts entsprechen, ergänzt um eine Teilskala zum Leseverstehen. Die jeweiligen Teilskalen sollen Itembündel umfassen, die inhaltlich eng verwandt sind und auf dasselbe Zielkonstrukt abzielen, hierbei aber jeweils unterschiedliche Facetten des Konstrukts ansprechen. Die Skalenanalyse sowie die deskriptiven Auswertungen des Lehrkräftefragebogens wurde mit dem Programm SPSS 25 durchgeführt.

4 Ergebnisse

Zunächst sollen die Messeigenschaften der Teilskalen zu den oben beschriebenen Zielparadigmen untersucht werden. Bei der Reihenfolge der Darstellung folgen wir der oben beschriebenen Abfolge, in der die verschiedenen Zielparadigmen ihren Schwerpunkt im Literaturunterricht haben. Abschließend werden Ergebnisse zu dem Modell erweiternden Zielparadigma *Leseverstehen* vorgestellt.

Personal Growth Paradigm

Das Zielparadigma *personal growth* umfasst in der Ausgangsversion der Skala fünf Items. Die interne Konsistenz für dieses Itembündel beträgt α = .60 und liegt somit unterhalb des angestrebten Bereichs. Die Items a) „… Lesevorlieben entdecken“ und o) „… gegenüber Texten und Figuren eine kritische Haltung einnehmen können“ weisen Trennschärfen auf, die geringfügig unter .30 liegen.

Tab. 3: Item-Skalen-Statistik für die Items der Teilskala *Personal Growth*

	Trennschärfe	**Cronbachs α, wenn Item entfernt**
a) … Lesevorlieben entdecken	.27	.60
g) … Lesefreude entwickeln	.44	.52
m) … über eigene Leseerfahrungen sprechen	.46	.49
o) … gegenüber Texten und Figuren eine kritische Haltung einnehmen können	.27	.59
t) … sich mit Figuren in Texten identifizieren können	.38	.54

Tab. 4: Item-Inter-Korrelationsmatrix für die Items der Teilskala *Personal Growth*

	a)	**g)**	**m)**	**o)**	**t)**
a) … Lesevorlieben entdecken	1.0				
g) … Lesefreude entwickeln	.44	1.0			
m) … über eigene Leseerfahrungen sprechen	.24	.32	1.0		
o) … gegenüber Texten und Figuren eine kritische Haltung einnehmen können	-.04	.17	.26	1.0	
t) … sich mit Figuren in Texten identifizieren können	.13	.18	.34	.34	1.0

Eine Entfernung dieser Items aus der Skala würde aber nicht zu einer Steigerung der internen Konsistenz führen (rechte Spalte der Tab. 3). Dass die einbezogenen Items tatsächlich inhaltlich verschiedene Aspekte des Zielparadigmas *personal growth* abdecken, die nicht zwingend miteinander einhergehen, zeigen auch die teilweise recht geringen Interkorrelationen der Items untereinander (Tab. 4). Da das Löschen von Items somit ausschließlich zu einer inhaltlichen Verengung des Zielkonstrukts, aber nicht zu einer Steigerung der Reliabilität der Skala führen würde, werden keine Items ausgeschlossen. Die interne Konsistenz und damit die Reliabilität der Skala *personal growth* verbleibt somit in einem kritischen Bereich.

Social Paradigm

Die interne Konsistenz für die vier Items umfassende Skala des *social paradigm* liegt bei Cronbachs $\alpha = .68$ und damit etwas unterhalb des angestrebten Bereichs. Betrachtet man die Trennschärfen der Einzelitems (Tab. 5) sowie die Korrelationen der Items untereinander (Tab. 6), wird deutlich, dass ausschließlich das in

Item f) formulierte Ziel „… mit Inhalten umgehen können, die ihnen eher fremd sind“ Messeigenschaften aufweist, die sich von denen der anderen Items dieser Skala unterscheiden. Die Trennschärfe dieses Items liegt bei lediglich .20 und die Korrelationen dieses Items mit den anderen Items der Skala liegt deutlich niedriger (.06 ≤ r ≥ .23) als die übrigen Interkorrelationen. Streicht man Item f) aus der Skala erhöht sich die Reliabilität auf α = .76 und liegt somit in einem zufriedenstellenden Bereich. Die Skala des *social paradigm* umfasst somit final die drei in Abbildung 1 aufgelisteten Items d), k) und q).

Tab. 5: Item-Skalen-Statistik für die Items der Teilskala *Social Paradigm*

	Trennschärfe	**Cronbachs α, wenn Item entfernt**
d) … sich mit Fragen des sozialen Lebens auseinandersetzen	.47	.61
f) … mit Inhalten umgehen können, die ihnen eher fremd sind	.20	.76
k) … sich mit ethischen Fragen beschäftigen	.59	.52
q) … sich mit gesellschaftlichen Anliegen auseinandersetzen	.63	.51

Tab. 6: Item-Inter-Korrelationsmatrix für die Items der Teilskala *Social Paradigm*

	d)	**f)**	**k)**	**q)**
d) … sich mit Fragen des sozialen Lebens auseinandersetzen	1.00			
f) … mit Inhalten umgehen können, die ihnen eher fremd sind	.06	1.00		
k) … sich mit ethischen Fragen beschäftigen	.49	.20	1.00	
q) … sich mit gesellschaftlichen Anliegen auseinandersetzen	.50	.23	.58	1.00

Linguistic Paradigm

Das Zielparadigma *linguistic paradigm* wird zunächst durch vier Items abgebildet. Die resultierende Skala weist eine interne Konsistenz von α = .69 auf und liegt somit nahe dem angestrebten Zielbereich. Tabelle 7 zeigt, dass sich die Items e), i) und l) jeweils sehr ähnlich sind, recht hohe Trennschärfen aufweisen und homogen messen. Item n) „… die Möglichkeiten sprachlichen Ausdrucks erfahren“ zeigt eine grenzwertige Trennschärfe. Der Verzicht auf dieses Item

führt zu einer deutlichen Steigerung der internen Konsistenz der Skala. Auch die Korrelationen des Items n) mit den übrigen Items des Zielparadigmas fallen eher niedrig aus (Tab. 8). Erwartungsgemäß ist der Zusammenhang der Items e) und n) hierbei am höchsten (r = .34), da beide Items auf einen Erfahrungsaspekt abzielen. Da hier also eine inhaltlich verwandte Komponente des Zielparadigmas angesprochen wird, kann Item n) ohne inhaltliche Einbußen in der Repräsentation der Konstruktbreite entfernt werden. Die resultierende interne Konsistenz für die drei verbleibenden Items liegt bei Cronbachs α = .72.

Tab. 7: Item-Inter-Korrelationsmatrix für die Items der Teilskala *Linguistic Paradigm*

	Trennschärfe	**Cronbachs α, wenn Item entfernt**
e) … ästhetische Erfahrungen mit Texten machen	.53	.58
i) … literarische Gestaltungsmittel (Stile, Metrik, Reim etc.) kennenlernen	.53	.57
l) … poetisch gestaltete Texte interpretieren können	.53	.57
n) … die Möglichkeiten sprachlichen Ausdrucks erfahren	.28	.72

Tab. 8: Item-Skalen-Statistik für die Items der Teilskala *Linguistic Paradigm*

	e)	**i)**	**l)**	**n)**
e) … ästhetische Erfahrungen mit Texten machen	1.00			
i) … literarische Gestaltungsmittel (Stile, Metrik, Reim etc.) kennenlernen	.44	1.00		
l) … poetisch gestaltete Texte interpretieren können	.39	.55	1.00	
n) … die Möglichkeiten sprachlichen Ausdrucks erfahren	.34	.15	.20	1.00

Cultural Paradigm

Die interne Konsistenz für die vier Items umfassende Skala des *cultural paradigm* liegt bei Cronbachs α = .70 und damit im angestrebten Bereich. Die Trennschärfen aller vier Items liegen – zumeist deutlich – oberhalb des angestrebten

Wertes von .30, die Entfernung eines Items würde in keinem Fall zu einer Steigerung der internen Konsistenz führen (siehe Tab. 9). Auch die Interkorrelationen der vier Items liegen mehrheitlich im hohen positiven Bereich (siehe Tab. 10). Die Skala für die Zielorientierung des *cultural paradigm* bleibt daher unverändert bestehen.

Tab. 9: Item-Skalen-Statistik für die Items der Teilskala *Cultural Paradigm*

	Trennschärfe	**Cronbachs α, wenn Item entfernt**
b) … hochwertigen literarischen Werken begegnen	.53	.61
j) … literarische Traditionen, Epochen kennenlernen	.55	.60
r) … am kulturellen Leben teilnehmen (z. B. durch Autorengespräch, Theaterbesuch, Lesung)	.36	.72
u) … wichtige Autorinnen und Autoren kennenlernen	.52	.62

Tab. 10: Item-Inter-Korrelationsmatrix für die Items der Teilskala *Cultural Paradigm*

	b)	**j)**	**r)**	**u)**
b) … hochwertigen literarischen Werken begegnen	1.00			
j) … literarische Traditionen, Epochen kennenlernen	.55	1.00		
r) …am kulturellen Leben teilnehmen (z. B. durch Autorengespräch, Theaterbesuch, Lesung)	.20	.31	1.00	
u) … wichtige Autorinnen und Autoren kennenlernen	.50	.38	.34	1.00

Leseverstehen

Ergänzend zu den Operationalisierungen der vier literaturdidaktisch orientierten Zielparadigmen wurde in TAMoLi als weitere Zielfacette das Leseverstehen berücksichtigt. Die interne Konsistenz dieser aus vier Items bestehenden Skala liegt allerdings bei lediglich Cronbachs $\alpha = .38$ und damit deutlich unterhalb der

üblicherweise angesetzten Grenzwerte. Bis auf das in Item p) formulierte Ziel „… flüssig und gestaltend Lesen üben“ weisen alle Items Trennschärfen deutlich unterhalb von .30 auf (Tab. 11). Die Items bilden somit keine homogene Skala und können nicht zwischen solchen Lehrkräften unterscheiden, die für dieses Zielparadigma eine hohe bzw. eine niedrige Merkmalsausprägung aufweisen. Auch die in Tabelle 12 dargestellten Interkorrelationen der vier Items verdeutlichen, dass die Zusammenhänge zwischen den Itemantworten sehr gering ausgeprägt sind. Der höchste Zusammenhang ($r = .33$) besteht zwischen den Items c) und p), die beide auf einen Übungsaspekt abzielen. Das Ziel, „mit verschiedenen Texten kompetent umgehen [zu] können“ ist der inhaltlich zentrale Marker dieser Skala, zeigt aber die geringsten Zusammenhänge zu den anderen Items. Insgesamt ist es somit nicht gelungen, durch die auf Itemebene gewählten Operationalisierungen eine Skala zur Erfassung des Zielparadigmas *Leseverstehen* zu etablieren.

Tab. 11: Item-Skalen-Statistik für die Items der Teilskala *Leseverstehen*

	Trennschärfe	**Cronbachs α, wenn Item entfernt**
c) … den Einsatz von Lesestrategien üben (z. B. Markieren von Schlüsselstellen in Texten	.22	.30
h) … mit verschiedenen Texten kompetent umgehen können	.08	.44
p) … flüssig und gestaltend lesen üben	.33	.15
s) … Alltagstexte verstehen	.19	.33

Tab. 12: Item-Inter-Korrelationsmatrix für die Items der Teilskala *Leseverstehen*

	c)	**h)**	**p)**	**s)**
c) … den Einsatz von Lesestrategien üben (z. B. Markieren von Schlüsselstellen in Texten	1.00			
h) … mit verschiedenen Texten kompetent umgehen können.	.03	1.00		
p) … flüssig und gestaltend lesen üben	.26	.11	1.00	
s) … Alltagstexte verstehen	.12	.02	.22	1.00

Ausprägung der verschiedenen Zielparadigmen

Die Mehrheit der an der TAMoLi-Studie teilnehmenden Lehrkräfte berichtet, dass ihnen die Förderung des verstehenden Lesens und der literarischen Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler gleich wichtig ist und sie beide Ziele parallel verfolgen (53 %). Etwas mehr als ein Drittel der Lehrkräfte gibt an, dass ihr primäres Ziel die Förderung des Leseverstehens ist (37 %). Lediglich ein Zehntel der an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte verfolgt als primäres Ziel des Lese- und Literaturunterrichts, den Schülerinnen und Schülern Zugänge zur Literatur zu eröffnen (10 %).

Auf Ebene der Zielparadigmen des Literaturunterrichts erfährt das Paradigma *personal growth* (M = 3.3) die höchste Zustimmung. Am wenigsten bedeutsam erscheint den an der Studie teilnehmenden Lehrkräften das auf ein klassisches Konzept literarischer Bildung bezogene *cultural paradigm* (M = 2.3). Die Befunde zu den einzelnen Zielparadigmen können im Detail Tabelle 13 entnommen werden.

Leitend für die Beschäftigung mit Literatur sind nach Angaben der teilnehmenden Lehrkräfte somit die beiden Zielparadigmen *personal growth* sowie das *social paradigm*. Insgesamt die höchste Zustimmung erfährt allerdings mit M = 3.4 das Zielparadigma des *Leseverstehens*. Auch auf Einzelitemebene finden sich bei den zugehörigen Zielen aus dem Bereich Leseverstehen die höchsten Zustimmungswerte bei gleichzeitig sehr geringer Varianz.

Tab. 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen zu den Zielparadigmen des Lese- und Literaturunterrichts

Zielparadigma	***M (SD)***
Personal Growth	3.3 (.44)
Social Paradigm	3.1 (.51)
Linguistic Paradigm	2.7 (.64)
Cultural Paradigm	2.3 (.67)
Leseverstehen	3.4 (.40)

5 Diskussion

Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage nach der Messqualität der neu entwickelten Skalen zur Erfassung von Zielen im Lese- und Literaturunterricht lässt sich festhalten, dass für die vier Paradigmen des Literaturunterrichts Skalen mit ausreichender Reliabilität entwickelt wurden. Alle Skalen umfassten

ursprünglich jeweils vier bzw. fünf Items. Im Zuge der Itemselektion wurden einzelne Items entfernt. Die resultierenden Skalen weisen nun mehrheitlich interne Konsistenzen im zufriedenstellenden Bereich auf (*personal growth* $\alpha = .60$, *social paradigm*: $\alpha = .76$; *linguistic paradigm*: $\alpha = .72$; *cultural paradigm*: $\alpha = .70$).

Für das Leseverstehen konnte keine intern konsistente Skala gebildet werden ($\alpha = .38$). In der Fachliteratur wird mitunter diskutiert, ob auch Skalen mit sehr geringer interner Konsistenz zum Einsatz kommen können, wenn sie andere wünschenswerte Eigenschaften, wie eine inhaltlich sinnvolle und breite Abdeckung eines angezielten Kompetenzkonstrukts, aufweisen (Schecker 2014; Schmitt 1996). Eine inhaltlich verengte Konstruktrepräsentation würde dann zwar zu einer Steigerung der Homogenität der Skala führen, hätte aber gleichzeitig eine Verringerung der Validität zur Folge, da zentrale Inhalte ausgespart werden würden. Diese Überlegungen zielen auf das sogenannte Bandbreiten-Genauigkeits-Dilemma ab (*Bandwidth Fidelity Dilemma*, Cronbach/Gleser 1965). Ob dieses Argument an dieser Stelle trägt, ist allerdings diskutabel, da die inhaltlich zentralen Marker der Skala wenig trennscharf sind und auch nur geringe Interkorrelationen aufweisen. Den größten Einfluss auf die Skala zum Leseverstehen hat ein inhaltlich randständiges Item, das auf das Üben des flüssigen und gestaltenden Lesens abzielt und als Ziel nur mittelbar zur Steigerung des Leseverstehens beiträgt (Rosebrock et al. 2011). Der Einfluss dieses Items ist primär durch seine Messeigenschaften bestimmt. Verglichen mit den anderen drei Items zum Leseverstehen hat es ein deutlich geringeres Zustimmungsniveau und eine größere Varianz. Insofern kann man sagen, dass die Skala zum Leseverstehen an den sehr hohen Zustimmungswerten der Lehrkräfte zu den hier formulierten Zielen, die über die gesamte Stichprobe hinweg kaum Varianz zeigen, scheitert. Da aufgrund der homogenen und sehr hohen Zustimmung nicht zwischen Personen mit geringer und hoher Merkmalsausprägung unterschieden werden kann, ist auch keine zuverlässige Messung von Unterschieden möglich. Wichtig ist an dieser Stelle festzuhalten, dass das Leseverstehen ein, wenn nicht *das* zentrale Ziel des Lese- und Literaturunterrichts der Lehrkräfte zu Beginn der Sekundarstufe I darstellt, auch wenn die hierfür konstruierte Skala nicht intern konsistent ist. Dieses Ergebnis weist in eine ähnliche Richtung wie die aktuell bildungspolitisch wirksame Einsicht, dass das Leseverstehen von grundlegender Bedeutung ist – auch für das literarische Lernen.

Neben der Fokussierung auf das Leseverstehen ist den Lehrkräften offenbar eine Lernerorientierung ihres Literaturunterrichts und der Aufbau einer positiven Lesehaltung besonders wichtig. Die Sorge, die Witte und Sâmihăian (2013, S. 20) auf Basis der Analyse formaler Curricula artikulieren, dass das *linguistic paradigm* im Literaturunterricht der Sekundarstufe I gegenüber

lernerorientierten Zielen zu stark gewichtet sein könnte, findet in unseren Daten aus der Befragung der Lehrkräfte keine Bestätigung. Vielmehr sind gerade die lernerorientierten Ziele die hauptsächlichen Referenzpunkte, an welchen die Lehrerinnen und Lehrer ihr Handeln – gemäß ihren Aussagen im Fragebogen – orientieren. Wird diese lehrerseitige Lernerorientierung von den Schülerinnen und Schülern im Literaturunterricht auch als solche wahrgenommen, kann diese Orientierung zur Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler beitragen. Dies konnte auf Basis der TAMoLi-Daten in einer Mehrebenenanalyse gezeigt werden (Fässler et al. 2019).

Die hier vorgestellten Befunde einer starken Lernerorientierung zu Beginn der Sekundarstufe I passen zu der oben formulierten Annahme, dass gegenstandsorientierte Ziele und Zielparadigmen möglicherweise erst im späteren Verlauf der Sekundarstufe I bzw. in der Sekundarstufe II an Bedeutung gewinnen. Allerdings sind gegenstandsorientierte Ziele in den Curricula der Jahrgangsstufen 8 und 9 durchaus sichtbar. Befunde der TAMoLi-Studie verweisen somit auf eine gegenüber den Curricula differente Zielgewichtung durch die Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Ob diese Gewichtung auch mit kontrastierenden Einstellungen der Lehrkräfte verbunden ist, also mit grundsätzlich positiven Einstellungen gegenüber einem lernerorientierten Literaturunterricht und einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber einem Fokus auf literarische Gegenstände, muss an dieser Stelle offen bleiben. Unsere Fragebogenuntersuchung bietet keine hinreichende Grundlage für die Bestimmung berufsbezogener Überzeugungen (Reusser et al. 2011), auch wenn einiges dafür spricht, dass gerade die Zielorientierungen mit berufsbezogenen Überzeugungen verbunden sind.

Eine Spannung zwischen Zielen des formalen Curriculums und den Zielorientierungen der Lehrkräfte zeigt sich jedenfalls andernorts: In Interviews zum Literaturunterricht der Mittelstufe stellen die Lehrkräfte den Bereich der Textanalyse (leitend im *linguistic paradigm*) vielfach als Pflicht dar, die einem auch erfahrungsorientierten Literaturunterricht entgegensteht (Wieser et al., im Druck).

Innerhalb des TAMoLi-Projekts soll die Auswertung der Videostudie Auskunft darüber geben, wie die Lehrkräfte die unterschiedlichen Zielorientierungen innerhalb ihres Unterrichts verfolgen und kombinieren. Hierbei wird insbesondere das Verhältnis zwischen Lerner- und Gegenstandsorientierung interessieren.

Literatur

Abraham, Ulf (2012): Stilgestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer.

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske und Budrich.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Siebenhüner, Steffen/Böhme, Katrin/Fässler, Dominik (2018): Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts auf der Sekundarstufe I. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim: Juventa. S. 132–174.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.

Böhler, Michael (1990): Der Lektürekanon in der deutschsprachigen Schweiz: Eine Problemskizze. In: Kochan, Detlef C. (Hrsg.): Literaturdidaktik, Lektürekanon, Literaturunterricht. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik. Vol. 30. Amsterdam: Rodopi. S. 9–64.

Böhme, Katrin/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Fässler, Dominik/Depner, Simone/Kernen, Nora/Siebenhüner, Steffen (2018): Leseverstehen und literarische Bildung. Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? In: leseforum.ch 2018. H. 3. S. 1–23. Online verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/642/2018_3_de_boehme_et_al.pdf. Abgerufen am 17.01.2020.

Cronbach, Lee Joseph/Gleser, Goldine C. (1965): Psychological tests and personnel decisions. University of Illinois Press, Urbana, IL.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (Hrsg.) (2016): Lehrplan für die Volksschule des Kantons Basel-Stadt. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Online verfügbar unter: https://bs.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|2. Abgerufen am 16.01.2020.

Dufays, Jean-Louis (2007): What place for literature in the education of French-speaking countries? A comparison between Belgium, France, Quebec and Switzerland. In: Sawyer, Wayne/van de Ven, Piet-Hein (Eds.): L1-Educational Studies in Language and Literature. Vol. 7/1. pp. 21–18. (Special Issue: Paradigms in Mothertongue Education)

Fässler, Dominik/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Weirich, Sebastian/Böhme, Katrin (2019): Student reading motivation and teacher aims and

actions in literature education in lower secondary school. In: RISTAL. Vol. 2. S. 118–139.

Hurrelmann, Bettina (1994) (Hrsg.): Leseförderung. Praxis Deutsch. Jg. 21. H. 127.

Kernen, Nora/Depner, Simone/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Böhme, Katrin: Kognitive Aktivierung im Literaturunterricht (in Vorb. für Forum Literalitätsforschung).

Klieme, Eckhard (2008): Systemmonitoring für den Sprachunterricht. In: Klieme, Eckhard/Eichler, Wolfgang/Helmke, Andreas/Lehmann, Rainer H./Nold, Günter/Rolff, Hans-Günter/Schröder, Konrad/Thomé, Günther/Willenberg, Heiner (Hrsg.): Beltz Pädagogik. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u. a.: Beltz. S. 1–10.

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. München: Luchterhand.

Korte, Hermann (2012): Historische Kanonfragen und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv. S. 61–77.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5–10. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_rs_deutsch_nib.pdf. Abgerufen am 16.01.2020.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10. https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/de_gym_si_kc_druck.pdf.Abgerufen am 16.01.2020.

Pieper, Irene (Ed.)/Aase, Laila/Fleming, Mike/Sâmihaian, Tina (2007): Text, literature and „Bildung“. Straßburg: Council of Europe (Language Policy Division. Strasbourg). Online verfügbar unter: www.coe.int/lang. Abgerufen am 17.01.2020.

Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 478–495.

Rijlaarsdam, Gert/Janssen, Tanja (1996): How do we evaluate the literature curriculum? About a social frame of reference. In: Marum, Ed (Ed.): Children and books in the modern world. Contemporary perspectives on literacy. London/Washington DC: The Falmer Press. pp. 75–98.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Sawyer, Wayne/van de Ven, Piet-Hein (Eds.) (2007): Paradigms of Mother tongue Education. Special Issue. In: L1-Educational Studies in Language and Literature Vol. 7/1.

Schecker, Horst (2014): Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs alpha. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Heidelberg: Springer.

Schmitt, Neal (1996): Uses and abuses of coefficient alpha. In: Psychological Assessment. Vol. 8/4. pp. 350–353.

Schneuwly, Bernard/Thévenaz-Christen, Thérèse/Canelas Trevisi, Sandra/Aeby Daghé, Sandrine (2017): Writing and Teaching Literature. The role of hypertextual and metatextual writing activities at three school levels. In: Janssen, Tanja/Pieper, Irene (Ed.): The Role of Writing in Literature Education (Special Issue of L1-Educational Studies in Language and Literature). pp. 1–29.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieser, Dorothee/Pieper, Irene/Lessing-Sattari, Marie (im Druck): Was ist und wie entwickelt sich „angemessenes" literarisches Verstehen? Perspektiven von Lehrenden auf Verstehensprozesse von Lernenden. In: Brenz, Lydia/Pflugmacher, Torsten (Hrsg.): Normativität literarischen Verstehens. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis eines zentralen Problems. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Witte, Theo (2008): Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. (Das Auge des Meisters: Eine Studie zur Entwicklung literarischer Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe II). Delft: Eburon.

Witte, Theo/Kok, Jan/Hník, Ondřej/Klumparová, Štěpánka/Pieper, Irene/Pietsch, Volker/Simola, Raisa/Lourdes Trindade Dionisio, Maria/Duarte, Regina/Sâmihăian, Tina/Raduta, Magda/Papadima, Liviu/Vroegop, Pieter/Deinum, Jan Folkert (2012a): Literary Framework for Teachers in Secondary Education. LiFT-2. Online verfügbar unter: http://www.literaryframework.eu. Abgerufen am 16.01.2020.

Witte, Theo/Rijlaarsdam, Gert/Schram, Dick (2012b): An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. In: L1-Educational Studies in Language and Literature. Vol. 12. pp. 1–33.

Witte, Theo/Sâmihaian, Florentina (2013): Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. In: L1-Educational Studies in Language and Literature. Vol. 13. pp. 1–22.

Zabka, Thomas (2012): Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt: Peter Lang. S. 35–52.

Anna Rebecca Hoffmann, Angelika Ruth Stolle

Literarische Deutungsmuster und ihr Einfluss auf Subjektive Theorien und Unterrichtshandeln bei Deutschlehrkräften

Abstract: Empirical studies in the field of literary education and teachers' professionalism have so far primarily focused either on attitudinal dispositions that are far from action or exclusively on teaching. In the context of the DFG project "The Co-Construction of Attitudes and Beliefs about Literature (among German Senior High School Students)" we include both areas by examining the coherencies between literary interpretive patterns and beliefs, subjective theories and teaching practices. For this purpose, we start at the well-founded assumption that the literary interpretive beliefs, which are internalised as implicit knowledge structures by socialisation processes, generate or prefigure convictions and teaching actions. In order to research these coherencies, narrative interviews (literary beliefs) and guided problem-oriented interviews (subjective theories) were conducted with seven teachers, and lessons on teaching literature were captured on film (action).

1 Verortung, Relevanz und Forschungsdesiderat

Studien in der Lehrer*innenforschung nehmen bisher lediglich *eine* der im Titel genannten drei Ebenen – Deutungsmuster, Subjektive Theorien *oder* Unterrichtshandeln – als Untersuchungsgegenstand in den Blick, die nach Neuweg (2011) jeweils unterschiedlichen Bereichen des Wissens zugeordnet werden können (dazu detailliert Stolle 2017). Insbesondere ein Großteil der deutschdidaktischen Studien zielt auf eine manifeste Sinn- bzw. Wissensebene und wertet vornehmlich explizite Verbalisierungen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse aus. Doch ein Großteil des Wissens ist implizit und kann von den Subjekten daher nicht reflektiert und demzufolge auch nicht verbalisiert werden, weshalb standardisierte Erhebungsmethoden zur Erfassung dieser latenten Sinnstrukturen nutzlos sind (Neuweg 2011). So wurden in zahlreichen Studien vornehmlich manifeste Einstellungsdispositionen von Lehrpersonen – außerhalb des Feldes – u. a. mittels des Konstrukts der Subjektiven Theorien erhoben (Anselm 2011; Gattermaier 2003; Kunze 2004; Wieser 2008; Winkler 2011; Zimmermann 2015), doch besteht nach wie vor kein fundierter Erklärungsansatz, wie diese überhaupt zustande kommen, wenngleich wiederholt der Einfluss biographischer Erfahrungen und sozialisatorischer Komponenten vermutet wurde (u. a. Anselm 2011; Wieser 2008). Eben jene Einflussfaktoren finden beim

wissenssoziologischen Deutungsmusteransatz Berücksichtigung, der auf die Rekonstruktion einer impliziten bzw. latenten Wissensebene zielt, die bisher zu wenig in den Blick genommen worden ist.

Im Rahmen des DFG-Projekts „Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe“ wurde untersucht, welche literarischen Deutungsmuster sich lehrer*innen- wie schüler*innenseitig finden[1] und inwiefern sie im Unterrichtshandeln aller Beteiligten zutage treten sowie ausgehandelt werden (Dawidowski/Hoffmann/Stolle 2019). Darüber hinaus wurden die Subjektiven Theorien der Lehrkräfte erhoben (Stolle 2017), wodurch es nun erstmals möglich wurde, die Zusammenhänge zwischen den drei Ebenen Deutungsmuster, Subjektive Theorien sowie Unterrichtspraxis zu untersuchen.

2 Konzept und Methodik

Deutungsmuster werden im Folgenden verstanden „[…] als sozial geltende, mit Anleitungen zum Handeln verbundene Interpretationen der äußeren Welt und der inneren Zustände“ (Plaß/Schetsche 2001, S. 523). Oevermann definiert 2001 ganz aus wissenssoziologischer Perspektive, dass es sich bei Deutungsmustern um hauptsächlich kognitive Formationen, als einen „Typus“ innerhalb der enormen Bandbreite des impliziten Wissens („tacit knowledge“) handelt (Oevermann 2001, S. 60), welchem jedoch gleichzeitig – obwohl dies den Subjekten nicht bewusst ist – eine Realität sui generis zukommt, die unabhängig von ihm existiert (ebd., S. 52). Somit können Deutungsmuster zwar als prädominante soziale Tatbestände auf der Makro-Ebene betrachtet werden, denen eine Realität eigener Art zukommt, gleichzeitig werden diese sozialen Tatbestände, in die das Individuum sozialisiert wird, als mentale und somit wissensförmige Repräsentationen gespeichert (Mikro-Ebene) und als Deutungen auf die Umwelt sowie die innere Situation angewandt (Plaß/Schetsche 2001, S. 523).

Die Zielsetzung besteht somit nicht nur darin, diese Deutungsmuster zu rekonstruieren, sondern zudem ihren Einfluss auf weitere Bereiche, wie die Handlungspraxis und die Einstellungen bzw. Überzeugungen[2] in Form von Subjektiven bzw. individuellen didaktischen Theorien zu untersuchen.[3] Gestützt

1 Hinsichtlich der literarischen Deutungsmuster der Schüler*innen wird zudem untersucht, ob bzw. inwiefern sich diese im Laufe der gymnasialen Oberstufe verändern.

2 Diese Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet und mittels des Konstrukts der Subjektiven Theorien bzw. in modifizierter Form in Anlehnung an die sogenannten individuellen didaktischen Theorien nach Kunze (2004) erhoben.

3 Diese werden im Folgenden als Subjektive Theorien bezeichnet. Dabei ist explizit darauf zu verweisen, dass diese verschiedenen Untersuchungsebenen in voneinander

wird dieses Konzept, das sich an dem Wissenskonzept von Neuweg (2011) orientiert (Stolle 2017, S. 115–122), unter anderem durch Lüders und Meuser, die Einstellungsdispositionen und konkretes Unterrichtshandeln als „Derivate von Deutungsmustern" (Lüders/Meuser 1997, S. 60) bezeichnen.

Um die Überzeugungs- bzw. Einstellungsdispositionen der Lehrpersonen zu theoretisieren, wird auf das Konzept zu Subjektiven Theorien von Kunze (2004) zurückgegriffen. Sie bezeichnet diese als individuelle didaktische Theorien und definiert sie als

> komplexe kognitive Strukturen des Einzelnen [...], die sich auf dessen Selbst- und Weltsicht beziehen. Sie sind prinzipiell verbalisierbar, weisen eine gewisse inhaltliche Kohärenz auf und helfen dem Subjekt, Phänomene des Selbst und der Welt wahrzunehmen, zu rekonstruieren, zu erklären, vorherzusagen und daraus u.U. Entwürfe oder Orientierungen für Handlungen abzuleiten. (Kunze 2004, S. 79)[4]

Da Deutungsmuster im Bereich des impliziten Wissens angesiedelt sind, musste auf möglichst nicht-standardisierte Erhebungs- und rekonstruktionslogische Auswertungsmethoden zurückgegriffen werden, da sich hinsichtlich dieser Wissensebene weniger die inhaltlich-thematische Frage des *Was* als vielmehr die Frage stellt, *wie* die literarischen Erfahrungen gedeutet werden (dazu Stolle 2017, S. 123–176). Im Rahmen eines narrativen Interviews deuteten die Lehrpersonen ihre eigene Lesebiographie (Mikro-Ebene). Fokussiert wurde die Narration durch den Erzählimpuls[5] auf die Erfahrungen, die die Befragten mit dem Lesen seit ihrer Kindheit gemacht haben. Die Interviews wurden als Audiodatei aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Diese Deutungsprozesse wurden mittels der wissenssoziologischen Hermeneutik nach Soeffner (2004) und Dawidowski (2009) ausgewertet. Ähnlich war es bei den Videographien des Unterrichts, welche die interaktionale Ebene der Unterrichtspraxis (Meso-Ebene) untersuchen. Hierzu wurden zwei Einstiegs- und Abschlussstunden zu einer literarischen Ganzschrift im Leistungskurs der gymnasialen Oberstufe je

getrennten Erhebungs- und Auswertungsmethoden erfolgt sind und erst abschließend miteinander in Beziehung gesetzt wurden.

4 Hier wird in der Definition eine Abgrenzung zu Groeben et al. (1988) vorgenommen. Wenngleich kein notwendiger Widerspruch besteht, da auch sie eine „implizite Argumentationsstruktur" (ebd., S. 17f.) bei Subjektiven Theorien vermuten.

5 Dieser lautete: „Okay, ich werde Dich jetzt gleich nicht unterbrechen und Du kannst natürlich so viel und solange erzählen, wie Du möchtest. Also, denk doch bitte mal zurück an Dein bisheriges Leben, Deine Kindheit, Deine Jugend bis zum heutigen Tag und versuch mir so ausführlich wie möglich von den Erinnerungen zu erzählen, die Du an das Lesen hast."

Lehrperson aufgezeichnet. Ausgewertet wurde auch in diesem Bereich mittels rekonstruktionslogischer Verfahrensweisen, indem die Segmentierungs- und Konfigurationsanalyse nach Dinkelaker und Herrle (2009) mit einer modifizierten Form der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2009) bzw. Wagner-Willi (2005, 2013) verbunden wurde (Dawidowski/Hoffmann/Stolle 2019, S. 57–78).

Die neben den narrativen Interviews zusätzlich erhobenen *problemzentrierten* Interviews mit den sieben Deutschlehrkräften unseres Samples dienten dazu, die individuellen, bewussten und folglich auch explizierbaren Überzeugungen bzw. Einstellungen, auf thematisch-inhaltlicher Ebene zu füllen und somit neben der Frage nach dem *Wie* der Bedeutungsherstellung, die Frage nach dem *Was* auf expliziter Ebene zu stellen. Dabei sollte der Fragestellung nachgegangen werden, inwieweit ein möglicher Zusammenhang zwischen den rekonstruierten sozial geteilten Deutungsmustern (Makro-Ebene) und den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen (Mikro-Ebene) zum Literaturunterricht besteht (Stolle 2017, S. 115–122). Diese problemzentrierten Interviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unter Zuhilfenahme des Kodierprogramms MAXQDA analysiert und ausgewertet.

3 Ergebnisse: Deutungsmuster

Die Übersichtstabelle (detailliert Stolle 2017, S. 524–539) zu den rekonstruierten Deutungsmustern dient der Illustration der Auswahlentscheidung der im Folgenden angeführten exemplarischen Fallbeispiele. Zwei Deutungsmuster treten wiederholt auf. So lässt sich bei Sybille Berg und Christine Hansen das Deutungsmuster „Persönlichkeits- und Identitätsbildung“ feststellen, das strukturell in sich geschlossen ist, was bedeutet, dass es in der Art und Weise der Deutung keine Differenzierung zwischen einem privaten und einem beruflichen Lesen aufweist. Zudem sticht ein sehr eklatant auftretendes Deutungsmuster hervor, das bei vier der – unter Einbezug des Pretests – acht Fallbeispielen rekonstruiert worden ist. Dieses Deutungsmuster lässt sich mit „private Unterhaltung vs. beruflich-schulisches Lernmedium“ zusammenfassen und deutet bereits strukturell eine vorhandene Spaltung in der Deutungsweise zwischen privat und beruflich an. Exemplarisch soll nun im Folgenden jeweils ein Fallbeispiel aus den beiden Gruppen vorgestellt werden.

Tab. 1: Übersicht über die rekonstruierten Deutungsmuster

Fallstudien	**Deutungsmuster**	
	(Funktion) Literatur und Lesen als…	**(Struktur) Trennung privat-beruflich**
Berg	Persönlichkeits- und Identitätsbildung	-
Hansen	Persönlichkeits- und Identitätsbildung	-
Dr. Schmitt	Literarische Bildung bzw. Ästhetik	-
Peters	Lernmedium	-
Koch	Unterhaltung vs. Lernmedium	X
Fischer	Unterhaltung vs. Lernmedium	X
Weber	Unterhaltung vs. Lernmedium	X
Pretest	Unterhaltung vs. Lernmedium	X

4 Synopse Gruppe 1: Literatur als Medium der Persönlichkeits- und Identitätsbildung (Fallbeispiel Christine Hansen)

4.1 Deutungsmuster

Aus dem narrativen Interview mit Christine Hansen lässt sich ein in sich stringentes Deutungsmuster rekonstruieren. Hansen ist als eine interpersonelle Leserin einzustufen, die aufgrund ihrer Erfahrungen in der Kindheit mit dem Lesen die emotionale Nähe und Vertrautheit zu ihrer Mutter assoziiert (Stichwort: Mutter-Kind-Dyade). Sie liest mit dem Handlungsziel, zwischenmenschliche Beziehungen sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext zu vertiefen, neue Erfahrungen mittels des Gelesenen für sich persönlich zu sammeln und diese wiederum mit anderen zu teilen. Beispielhaft zeigt sich dies in dem folgenden Zitat, in dem es um den Austausch über Literatur mit ihrem Mann geht:

> Wir[6] haben zwar unterschiedliche Interessen also er ist mehr son Thriller-Leser oder so Action-Leser und trotzdem is mir doch immer- oder ist mir ganz wichtig oder dass wir uns jetzt gegenseitig auch Stellen vorlesen die uns jetzt interessieren oder wohl mal sagen ähm die haben mir jetzt besonders gefallen. (I.: Mhm). Das heißt also Lesen unter dem Aspekt das kann- das führt auch zusammen, ja und über Bücher sprechen- über Bücher sprechen ist was Schönes. (NI, Z. 184–189)

Zusammenfassend definiert sie das Lesen explizit als ein „Lesen für die anderen und für [s]ich" selbst (NI, Z. 92). Hansens Deutungsmuster ist strukturell

6 Hansen bezeichnet hier mit „Wir" ihren Mann und sich selbst.

in sich geschlossen, das Lesen ist durchgängig positiv konnotiert und unmittelbar im eigenen Identitätskonzept verankert. Dies bedeutet, dass ein subjektiv-affektiver Zugang zu Texten besteht, welcher der Stärkung der Persönlichkeit (subjektiv-affektive Dimension) und den interpersonellen Beziehungen (soziale Dimension) dienen soll. Dabei wird keine Unterscheidung zwischen einem schulisch-beruflichen und privaten Lesen vorgenommen, da das Lesen von vornherein durchgängig persönlich-identifizierend gekennzeichnet ist. Zudem besteht keine unmittelbare Differenzierung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten, da die persönliche Perspektiverweiterung, die Texte bieten, als ästhetische Definition derselben gefasst wird. Demzufolge ist der Schwierigkeitsgrad der Texte im Rahmen dieses Deutungsmusters von untergeordnetem Stellenwert. Innerhalb der Analysen lassen sich kaum Inkonsistenzen feststellen. Das Deutungsmuster lässt sich folglich mit *Literatur und Lesen als Identitäts- und Persönlichkeitsbildung* überschreiben.[7]

4.2 Subjektive Theorien

Setzt man nun das Deutungsmuster der Lehrerin in Bezug zu ihren didaktischen Theorien, ergeben sich deutliche Analogien. Dazu zwei Zitate:

> Ähm, ich versuch viel mit Humor zu machen weil ich äh <u>Druck</u> in der Erziehung eigentlich ablehne und ähm. Versuch meine Schüler zu <u>verstehen</u> und da da abzuholen wo se sich gerade befinden, wobei ähm das mal besser und mal schlechter funktioniert aber ja ich brauch die Nähe zu Schülern und, wenn ich die Nähe hab dann funktioniert es auch gut. (PI, Z. 60–63)

> Ähm, ich hab den Anspruch dass ichn- dass sie- wenn sie mit mir durch die Schule gegangen sin- also wenn sie mit mir gelernt haben dass sie jetzt nicht unbedingt wissen wer das und das dazu gewesen ist aber dass se son vielleicht erweiterten Blick auf die Welt haben das is eigentlich so mein Anspruch (PI, Z. 63–67)

Die eindeutige Ausrichtung der gesamten individuellen Theorien sowohl auf eine zwischenmenschlich-soziale als auch auf eine subjektiv-emotionale Dimension, die, wie im Rahmen des Deutungsmusters rekonstruiert werden konnte, uneingeschränkt der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung dienen, illustriert das Ausmaß eines engen relationalen Verhältnisses zwischen beiden Vergleichsebenen. In Bezug auf die professionsbezogenen Überzeugungen und die *Typisierung* der Lehrer*innenrolle, die alleinig über die zwischenmenschliche Beziehung zu den Schüler*innen definiert wird, lässt sich bereits die interpersonell-soziale

7 Detailliert Stolle 2017, S. 232–243, 271f.

bzw. identitätsstiftende Seite des Deutungsmusters in seiner konkreten Ausprägung identifizieren.

Die *Zielsetzungen von Literaturunterricht*, die sich vermehrt den unterrichtsbezogenen Überzeugungen zuordnen lassen, weisen vornehmlich eine emotional-affektive Dimension auf, die – wie im Deutungsmuster – letztlich indirekt auf eine persönliche Perspektiverweiterung zielen. Denn innerhalb der unterrichtsbezogenen Überzeugungen werden ausschließlich höhere bzw. weitreichendere *Zielsetzungen*, wie *Literatur als Mittel, sich selbst und die Umwelt zu verstehen*, vertreten. Curriculare Vorgaben werden in diesem Zusammenhang äußerst kritisch betrachtet, da sie den Zielsetzungen – insbesondere aufgrund mangelnder Schülerorientierung – entgegenstünden.[8]

4.3 Unterrichtspraxis

Auch in der Handlungspraxis ist die Vorstellung von Literatur als Medium der Persönlichkeits- und Identitätsbildung bei Hansen zentral und wirkt handlungsleitend. So sind es vor allem Themen und die Schüler*innen selbst, welche die Lehrerin ins Zentrum ihres Unterrichts stellt, nicht den literarischen Text. Die starke Orientierung an den Lernenden wird auf zwei Ebenen deutlich: Zum einen mit Blick auf die Behandlung der Literatur, denn hier macht Hansen die Lernenden, ihre Interessen, Vorstellungen und Perspektiven zum Ausgangspunkt ihres Unterrichts. In die Besprechung beider Schullektüren steigt sie bspw. ein, indem sie Fragen und Problemstellungen, die für die Texte zentral sind, von den Lernenden zunächst völlig unabhängig vom literarischen Text aus ihrer subjektiven Perspektive beantworten lässt. Hierdurch erlangen die Lernenden eine Vorrangstellung vor dem Text. Dazu ein Beispiel aus der Einstiegsstunde zu Joseph Roths *Hiob*:

> L: [steht hinter dem Pult, stützt sich dabei mit der rechten Hand auf der Stuhllehne des hinter dem Pult stehenden Tisches ab und schaut in die Klasse; die SuS schauen überwiegend auf die vor ihnen liegenden Unterlagen] Heut eben die Einstiegsstunde in die Lektüre *Hiob*. [...] Und ähm wenn wir uns mit Literatur beschäftigen gehts ja im Grunde genommen auch immer. Darum.. Auf was für Menschen treffen wir denn da eigentlich?.. Was sind die, Dinge die die Menschen da beschäftigen? Was prägt sie? [hört auf, die Unterlagen zu sortieren und stellt sich wieder aufrecht hinter das Pult und stützt sich mit der rechten Hand auf der Stuhllehne ab] Und ein wichtiger Aspekt [schaut auf das Pult] in dem Zusammenhang mit *Hiob* is ja [schaut wieder hoch] das Thema Heimat... [nimmt Karteikarten vom Pult] Und ich wollt euch jetzt einfach mal bitten, ich geb hier

8 Detailliert Stolle 2017, S. 273–279.

> Karten aus dass ihr die Karten beschriftet und draufschreibt was für euch Heimat is oder was ihr mit Heimat verbindet. [...] (V2_a, Segment 2)

Darüber hinaus zeigt sich die Schüler*innenzentrierung in der Diskursorganisation, denn die Lehrerin nimmt sich in den Diskussionen sowohl verbal als auch körperlich zurück: Sie positioniert sich am Rande des Geschehens und kommentiert die Beiträge der Lernenden nicht, sondern ruft lediglich auf. Die Diskussionen laufen so überwiegend von ihr unbeeinflusst zwischen den Lernenden ab.

Insgesamt wird deutlich, dass die Befunde aus der Handlungspraxis vollkommen kongruent mit dem Deutungsmuster der Lehrerin sind, da anhand von Fragestellungen und Rückfragen in beiden Einstiegs- und Abschlussstunden ein emotional-identifizierender Bezugsrahmen gespannt wird, der die individuelle Subjektivität der Schüler*innen in den Mittelpunkt rückt. Dies geschieht mit dem Ziel, die Relevanz der Literatur für das persönliche Leben zu konkretisieren. Die im narrativen Interview ausgemachten Deutungsweisen im Hinblick auf Literatur und Lesen spiegeln sich demzufolge sowohl in der Art und Weise der Unterrichtsgestaltung als auch in den Verbaläußerungen der Lehrperson, in denen sich eine eindeutige Fokussierung auf die Persönlichkeit der Lernenden dokumentiert (subjektiv-affektive Dimension). Auf dieser Basis soll eine unterrichtliche Anschlusskommunikation initiiert werden, die einen persönlichen Erfahrungsaustausch aufgreift und die interpersonellen Beziehungen stärkt (soziale Dimension). Bedeutsam ist im Zuge einer solchen Ausrichtung des Unterrichts, dass Dissens zugelassen und ausgetragen wird und auch bestehen bleiben darf. Gleichwohl ist bei allem Dissens das Gruppen-Wir wichtig: Der Dissens spaltet die Gruppe nicht, vielmehr werden die Problemstellungen von der Lehrerin als gemeinsam zu durchdenkendes und auszuhandelndes ‚Projekt' inszeniert (wiederum soziale Dimension). Das zentrale Deutungsmuster der Lehrerin findet sich somit sowohl in den Subjektiven Theorien als auch in der Handlungspraxis wieder.[9]

5 Synopse Gruppe 2: Literatur als Unterhaltungs- vs. Lernmedium (Fallbeispiel Melanie Fischer)

Die zweite Gruppe von Lehrpersonen kennzeichnet, dass diese kein in sich konsistentes, sondern ein strukturell in die Bereiche ‚privat' und ‚beruflich' gespaltenes Deutungsmuster aufweisen. Privat wird Literatur von den Lehrkräften

---

9 Dazu ausführlich auch Dawidowski/Hoffmann/Stolle 2019, S. 148–170.

als Unterhaltungsmedium wahrgenommen, es dient der Entspannung sowie eskapistischen Zwecken. Beruflich hingegen ist Literatur für sie in erster Linie Lernmedium und Mittel zum Zweck. Literatur wird in der Schule behandelt, um die zentralen Vorgaben zu erfüllen, die Lernenden auf die Prüfungen vorzubereiten, so dass sie diese möglichst erfolgreich bestehen. Entsprechend liegt der Schwerpunkt im Unterricht auf der Textanalyse sowie dem Einüben verschiedener methodisch-analytischer Vorgehensweisen. Wie an dem Fallbeispiel von Melanie Fischer zu zeigen sein wird, setzen sich (v. a.) die dominanten Teile des Deutungsmusters sowohl in den Subjektiven Theorien als auch in der Unterrichtspraxis fort, indem Literatur primär als Lernmedium eingeordnet und auch im Unterricht behandelt wird.

5.1 Deutungsmuster

In dem folgenden Auszug werden die Differenzierungen zwischen einem privaten und einem beruflichen Lesen und den damit jeweils einhergehenden Lesestoffen überdeutlich:

> das heißt irgendwann hab ich dann auch gedacht das is so wie es is lies das was dir gefällt einmal das was für Schule und Beruf notwendig ist aber auch gerne mal einfach nurn Krimi [lacht] (I.: Mhm) also das heißt ich unterscheide manchmal schon zwischen ähm Literatur die- also zwischen, Literatur und Trivialem also ich glaub ich hab schon irgendwie da ne, ne Wertung und wenn ich jetzt mein Bücherregal zu Hause sehe ist es auch so dass ich die entsprechend sortiert habe [lacht] also ich hab dann die echte deutsche Literatur und die triviale Literatur [lacht] und die Krimis also das is irgendwie für mich ich denk da ziemlich stark in Kategorien wobei ich weiß dass das auch schwierig is aber und ja dann ähm is es eben auch so dass ich gerne mal einfach nur einen Krimi lese und ähm, mich auch nich mehr gängeln lassen möchte von irgendwelchen Vorgaben oder irgendwelchen- nich Must-haves aber was man halt gelesen haben müsste (NI, Z. 53–65).

Das private Lesen erfährt eine Abwertung aufgrund der in diesem Rahmen gelesenen und als „trivial“ erachteten Bücher – obgleich es persönlich als positiv erfahren wird. Auch den in der Freizeit gelesenen Krimis wird durch die Verwendung einiger relativierender Begriffe wie „mal einfach nur[…]“ (Z. 55) eine Minderwertigkeit attribuiert, die sich auch im späteren Verlauf des Interviews erneut findet. Das schulisch-berufliche Lesen weist demgegenüber auf der einen Seite persönlich als verpflichtend empfundene Komponenten auf, die semantisch negativ konnotiert sind („gängeln“; „Vorgaben“; „gequält“; „keine Freude mehr macht“). Auf der anderen Seite manifestiert sich wiederum eine positive und gesellschaftlich hohe Normierung, von der sich auf syntaktischer Ebene durch den Gebrauch des Indefinitpronomens sowie des Modalverbs „müssen“

im Modus des Konjunktivs persönlich distanziert wird und somit als starke Indizien für Effekte sozialer Erwünschtheit gewertet werden können („ich hab schon irgendwie da ne, ne Wertung“; „die echte deutsche Literatur“; „Must-haves“; „was man halt gelesen haben müsste“).

Es lässt sich somit ein in sich divergierendes Deutungsmuster rekonstruieren, das unüberbrückbar zwischen einem positiv konnotierten privaten und einem negativ, mit Verpflichtung verbundenen beruflichen Lesen differenziert und daher als *Literatur und Lesen als private Unterhaltung vs. schulisch-berufliches Lernmedium* bezeichnet werden kann.[10]

5.2 Subjektive Theorien

Die Zweiteilung des Deutungsmusters bei Fischer findet seine Entsprechung in den Subjektiven Theorien der Lehrerin: Die private Dimension des Deutungsmusters spiegelt sich im Rahmen der individuellen didaktischen Theorien vor allem und beinahe ausschließlich in der Haupt*zielsetzung*, die einen *gemeinsamen Verstehensprozess* anvisiert, der eine echte und persönlich-emotionale Austauschsituation über das literarische Werk und die Leseerfahrungen schafft.

Die anderen, deutlich überwiegenden Zielsetzungen weisen einen vermehrt funktionalen und sachbezogenen Zugang auf, wenn u. a. *Basiswissen bzw. Grundtechniken* vermittelt werden sollen, was auf eine Konkretisierung der beruflich-schulischen Seite des Deutungsmusters Lernmedium hindeutet. Die diesbezüglich zugrunde gelegte *Methode* stellt dabei nach eigenen Angaben ein *analytischer* Zugang zum Text dar:

> das heißt da setze ich dann schon an manchmal auch das ganz klassische also im Sinne einer Analyse also Textanalyse ähm weil das auch einfach notwendig is also es das ist auch ganz wichtig dass eben einfach Fachbegrifflichkeiten klar werden dass Kategorien wiederum klar werden dass ne Textanalyse oder ne Erzählsituation dass sowas eben auch aufgeschlüsselt werden kann (I.: Mhm) dass das jetzt methodisch nich immer das spannendste aber es gehört natürlich dazu und auch Schüler können damit gut umgehen es ist ja nich so dass sie das deswegen gleich schlecht finden. (PI, Z. 107–113)

Darüber hinaus dokumentieren sich die rational-funktionalen Zugangsweisen des Deutungsmusters in der *Lehrer*innenrolle*, die neben einer *intensiven Vorbereitung* und klaren *Ergebnisorientierung*, hohe *Ansprüche* an die eigene Person stellt und auf diese Weise die Leistungsorientierung und Sachbezogenheit des Deutungsmusters Lernmedium im beruflich-schulischen Rahmen näher bestimmt. Trotz des in sich divergierenden Deutungsmusters lassen sich

10 Detailliert Stolle 2017, S. 381–399, 422–425.

evidente Ähnlichkeiten im Vergleich zu den individuellen didaktischen Theorien feststellen. Sowohl in Bezug auf die professionsbezogenen als auch hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Überzeugungen überwiegt die beruflich-schulische Dimension des Deutungsmusters Lernmedium, während die Haupt*zielsetzung von* Literaturunterricht, der *gemeinsame Verstehensprozess,* durch das persönlich-emotionale Moment der privaten Dimension Unterhaltung geprägt ist.[11]

5.3 Unterrichtspraxis

Im Unterricht manifestiert sich überwiegend die Vorstellung von Literatur als Lernmedium, indem eine Perspektivierung auf zu bestehende Prüfungen vorgenommen wird, mit der das Beherrschen textanalytischer Methoden einhergeht. Darüber hinaus werden mit den Schullektüren Zwang und Verpflichtung verbunden. Auf der anderen Seite versucht die Lehrerin, die Lernenden einzubeziehen. Der Zwiespalt, der im Deutungsmuster zu einer strukturellen Trennung von privater und schulisch-beruflicher Lektüre führt, mit der wiederum unterschiedliche Vorstellungen von Literatur verbunden sind, setzt sich hier somit fort. Dies spiegelt sich in folgender Sequenz aus der Einführungsstunde zu E. M. Remarques *Im Westen nichts Neues*, in der die Lehrerin zwar einerseits angibt, die „Interesse[n]" der Lernenden berücksichtigen zu wollen, indem „gemeinsam" ein „Plan" entwickelt werden solle. Gleich darauf fügt sie jedoch einschränkend hinzu, dass sie als Lehrerin („ich") „Vorgaben […] zu befolgen habe" (s.u.), was wiederum die Möglichkeiten der Einflussnahme der Lernenden bzw. der Berücksichtigung ihrer Interessen einschränkt.

> L: [nickend] Ja [schaut sich in der Klasse um].. Gut [schaut zu ihrem Pult und geht einen Schritt rückwärts]. Ich würde gerne jetzt ähm. Mit euch [geht einen Schritt auf die Klasse] gemeinsam eigentlich [hält das Buch vor sich und blättert] auch n Plan entwickeln [fasst sich mit der linke Hand an das Kinn und schaut erst dann wieder in die Klasse] was wir hier zu besprechen [steckt die linke Hand in die vordere Hosentasche und hält das Buch weiterhin in der rechten Hand vor dem Bauch] wollen, wie wir damit, [bewegt das Buch etwas hoch und runter] äh wie wir vorgehen wollen in der Unterrichtseinheit. [bewegt die linke Hand vor dem Bauch im Halbkreis] Natürlich gibt es Vorgaben die ich [schaut eher nach links in die Klasse] zu befolgen habe. [deutet mit der linken Hand auf Brusthöhe auf sich] Aber äh. [schaut nach unten zu ihrem Pult und geht einige Schritte rückwärts und dann um ihr Pult drum herum] Mir ist wichtig auch euer [legt das Buch auf ihr Pult und schaut rechts auf ihr Pult] Interesse [nimmt leere farbige Zettel von ihrem Pult] mit einzubeziehen. [...] (V1_a, Segment 3)

11 Detailliert Stolle 2017, S. 426–433.

Dass in der Handlungspraxis der Lehrerin überwiegend die Vorstellung von Literatur als Lernmedium handlungsleitend wirksam wird, zeigt sich darüber hinaus in der Funktion, die der Literatur zugeschrieben wird. Während Hansen den intersubjektiven Austausch betont, kategorisiert Fischer die Literatur als Mittel zum Zweck der Erfüllung des Lehrplans und der Abarbeitung der darin vorgeschriebenen Themenfelder:

> L: Die [fasst sich mit der linken Hand in den Nacken und schaut zur Tafel] Überschrift dieses ganzen Moduls lautet [schaut zur Tafel und liest vor] „Literatur [schaut in die Klasse] als Zeitdiagnose". [bewegt die linke Hand schnell auf Brusthöhe hin und her] Das hab ich einfach erstmal so drüber gesetzt [verlagert kurz ihr Gewicht etwas nach vorne und zurück] weil das ja auch eigentlich ne Vorgabe is. Was bedeutet denn diese Überschrift für uns?.. Wenn wir das Ganze. Unter diesem Aspekt sehen. Literatur als Zeitdiagnose... [schaut zu Sebastian, dreht sich zu ihm und nickt ihm zu] Sebastian. (V1_a, Segment 4)

Als Funktion des literarischen Textes wird hier und im Folgenden bestimmt, dass er als *Beispiel* für das zu behandelnde Modul „Literatur als Zeitdiagnose" diene. Indem allerdings eine solche Funktionalisierung des Textes vorgenommen wird, erfolgt eine Reduktion der Bedeutsamkeit des Romans, die sich ausschließlich auf die curricularen Pflichtvorgaben richtet. Der Roman ist bedeutsam, da er als besonders gutes Beispiel herangezogen und analysiert werden kann. Er wird damit zum Lernmedium, zum Mittel zum Zweck. In der Abschlussstunde zu H. Treichels *Der Verlorene* setzt sich dies fort, so dass die Erzählung in der abschließenden Bewertung in erster Linie darauf hin geprüft wird, inwiefern sie sich zur Behandlung im bzw. für den Deutschunterricht eigne (V2_b, Segment 6). Ein weiteres Moment, das sich hier andeutet, ist die Trennung, die die Lehrerin zwischen sich und den Lernenden vornimmt, wobei sie sich und ihren Kolleg*innen („wir") einen aktiven und den Schüler*innen einen passiven Part („euch") zuschreibt. Diese Trennung findet sich an weiteren Stellen der Unterrichtsvideographien, wo die Lehrerin ihre beruflichen Verpflichtungen in Form der Einhaltung der curricularen Vorgaben sowie der Vorbereitung der Schüler*innen auf das Abitur thematisiert. Sie schreibt sich als Lehrerin in diesem Zuge zwei Verantwortungsbereiche zu: Zum einen die Verantwortung gegenüber den Lernenden, dass die Vorgaben möglichst qualitätsvoll umgesetzt und die Lernenden in die Lage versetzt werden, das Abitur zu bestehen (V1_b, Segment 4); zum anderen die Verantwortung gegenüber dem Ministerium, das Curriculum und seine Vorgaben umzusetzen und als Vertreterin dieses aufzutreten. Dass diese Rolle als von extern aufgetragene Verpflichtung eingeschätzt wird, wird in der Abschlussstunde zu *Im Westen nichts Neues* (V1_b) augenfällig, wo die in der Schule rezipierte Literatur von den Lernenden massiv bemängelt

und Fischer zur Pflichtverteidigerin dieser wird. Die Verteidigung dieser Lektüren kann jedoch als gesellschaftlich von ihr erwartete und von Effekten sozialer Erwünschtheit gekennzeichnete Professionalität eingestuft werden, wie sie im Rahmen des narrativen Interviews in einer distanzierten Akzentuierung der Qualität der schulischen Pflichtlektüren zum Ausdruck gekommen ist. So ist trotz dieser expliziten Diskussion zwischen Lehrerin und Schüler*innen festzuhalten, dass kein basaler Konflikt zwischen deren Deutungsmustern besteht, sondern im Gegenteil im Kern kongruente Deutungsmuster eruiert werden können.

Wenngleich Fischer zwischen sich und den Lernenden wiederholt differenziert, erhält das Ziel der Herstellung eines gemeinsamen Konsenses einen hohen Stellenwert und wird wiederholt von Fischer betont (es fällt der Begriff „Konsens“ (V1_a, Segment 2), „Wollen wir mal gucken ob wir uns einig sind“ (V2_b, Segment 3)). Ein Konsens muss aus zweierlei Gründen hergestellt werden: Zum einen, da die Literaturwissenschaft eben „keine Mathematik“ (V2_b, Segment 3) und daher als uneindeutige Wissenschaft klassifiziert wird. Zum anderen, da in der Schule ausschließlich diejenigen Lektüren behandelt werden, die die Lehrerin selbst nicht privat rezipieren würde. Da die Schullektüren folglich aus einem (normativen) Zwang heraus behandelt werden, müssen sie auf ein – quasi im Erwartungshorizont – festgelegtes Ergebnis hin zugespitzt werden. Dieses im Vorhinein feststehende Ergebnis macht denn auch einen Konsens notwendig, weshalb Dissens eingeebnet bzw. in manchen Segmenten sogar übergangen werden muss (bspw. V1_b, Segment 6).

Zusammenfassend lässt sich somit eine Kontinuität des in sich divergierenden Deutungsmusters (privat: Unterhaltung vs. beruflich: Lernmedium) in der konkreten Unterrichtspraxis feststellen, wobei sich allerdings weniger die persönlich-private Dimension der Unterhaltungsfunktion als vielmehr maßgeblich die negativ konnotierte, berufliche Ausprägung als Lernmedium eruieren lässt.[12]

Ausblick

Abschließend kann festgehalten werden, dass zwischen den rekonstruierten Deutungsmustern und den individuellen didaktischen Theorien der Lehrpersonen deutliche Analogien festzustellen gewesen sind. Darüber hinaus haben sich die Subjektiven Theorien als Derivationen von Deutungsmustern herausgestellt: Sie sind folglich biographisch und sozial(isatorisch) geprägt.

12 Dazu ausführlich auch Dawidowski/Hoffmann/Stolle 2019, S. 198–203.

Das Deutungsmusterkonzept bietet durch einen Vergleich mit den individuellen didaktischen Theorien ein Erklärungsmodell für bestehende, explizierbare und manifeste Einstellungsdispositionen und Überzeugungen, die sich in den Einzelfallanalysen als Derivationen von Deutungsmustern konturiert haben. So besteht erstmals im Hinblick auf die Ergebnisse in der deutsch- bzw. literaturdidaktischen Lehrerforschung die Chance, die Vielzahl an Studien bezüglich Einstellungsdispositionen zum Lesen, Literatur- und Deutschunterricht zu erklären (dazu u. a. Gattermaier 2003; Kunze 2004). Häufig sind dabei Widersprüchlichkeiten im Rahmen der Ergebnisse festgestellt worden wie zum Beispiel von Gattermaier (2003), der bezüglich der Einstellungen von Deutschlehrkräften ein Nebeneinander von literaturdidaktischen Theorien nachweist, die sich teilweise widersprechen. Die Ergebnisse unserer Forschung bieten diesbezüglich einen Erklärungsansatz: Die individuellen Einstellungsdispositionen können beispielsweise in Form von Derivationen zwei (!) Dimensionen eines in sich divergierenden Deutungsmusters aufweisen, weshalb es zu einem Nebeneinander und zu Widersprüchlichkeiten innerhalb der Einstellungen kommen kann.

Ebenso können auf diese Weise die Befunde und Schlussfolgerungen von Kunze (2004) begründet werden: Dass Kunze eine Heterogenität der Lehrerschaft feststellt, kann damit erklärt werden, dass die individuellen didaktischen Theorien der Lehrpersonen zu detailliert ausdifferenziert sind, als dass diese Abstraktionen zuließen, wie sie in Relation zu den Deutungsmustern in Form von Derivaten deutlich werden. Zudem relativiert sich Kunzes Annahme, dass die individuellen didaktischen Theorien maßgeblich durch Berufserfahrung geprägt werden (Kunze 2004, S. 466f.), da mittels des Deutungsmusteransatzes belegt werden konnte, dass diese sich als Derivationen von Deutungsmustern abzeichnen und demzufolge vornehmlich durch soziale Tatbestände geprägt werden, die als implizites Wissen auf der Basis sozialisatorischer Einflüsse verinnerlicht werden (Stolle 2017).

Diese Erkenntnisse setzen sich bis in die Handlungspraxis fort, denn in der Unterrichtspraxis finden sich die dominanten Deutungsmuster der Lehrpersonen gespiegelt und wirken offenbar *handlungsleitend*. Geschlossene Deutungsmuster bringen dabei eine vollständige Kontinuität mit sich (wie beim Fallbeispiel Hansen); divergierende Deutungsmuster hingegen sind von einer partiellen Kontinuität gekennzeichnet (Fallbeispiel Fischer).

Schließlich lässt sich durch den Einbezug der Untersuchung der Deutungsmuster nun erklären, wie es dazu kommt, dass mittels Interviews erhobene Subjektive Theorien nicht zwangsläufig bzw. in Gänze mit dem Unterrichtshandeln in Übereinstimmung zu bringen sind (Leuchter et al. 2006). Im Gegensatz zu den Subjektiven Theorien, die im Studium klassisch ‚erlernt' werden können,

gilt dies für die literarischen Deutungsmuster nicht. Während also ggf. im Studium didaktische Theorien und Konzepte zum literarischen Lernen vermittelt werden, bleiben die Deutungsmuster mitunter bestehen. Da letztere jedoch wie Filter und handlungsleitend wirken, kann es dazu kommen, dass, gleichwohl in den Interviews entsprechende Subjektive Theorien festzustellen gewesen sind, diese in der Handlungspraxis jedoch nur in begrenzter Weise Einfluss auf das Unterrichtshandeln haben (Stolle 2017, S. 541–551).

Literatur

Anselm, Sabine (2011): Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung: Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farming Hills: Verlag Barbara Budrich.

Dawidowski, Christian (2009): Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika R. (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gattermaier, Klaus (2003): Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes.

Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht: eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Leuchter, Miriam/Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Lipowsky, Frank (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 9. H. 4. S. 562–579.

Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich. S. 57–79.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte u. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York: Waxmann. S. 451–477.

Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn. H. 1. S. 35–81.

Plaß, Christine/Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: Sozialer Sinn. H. 3. S. 511–536.

Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. 2., durchgesehene u. ergänzte Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Stolle, Angelika Ruth (2017): Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe. Eine qualitative Studie. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wagner-Willi, Monika (2013): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 133–155.

Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: Springer VS.

Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Zimmermann, Holger (2015): „Die Entstehung der deutschen Sprache in groben Strukturen. Ein, zwei Stunden." Einstellungen von Lehrkräften zu Sprachgeschichte und Sprachwandel. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 111–128.

Martina von Heynitz, Daniel Scherf

Relationen von *Reden über* und *Handeln im* Literaturunterricht. Zur Rekonstruktion lehrerinnen- und lehrerseitiger Überzeugungen aus Interviews und Unterrichtsvideographien

Abstract: The article focusses on epistemological beliefs of literature teachers in secondary schools, based on the triangulation of two types of data being collected – interviews *about* and videos *of* literary agency. It reflects on possible relations between talking about and acting as a literature teacher. In the context of this and other current research in the field the article puts emphasis on discussing methodological questions of knowledge production, as there are different (theoretical) approaches on exploring *beliefs* within the discipline.

1 Einführung

Wenngleich mit der Untersuchung von *Überzeugungen* von Literaturlehrerinnen und -lehrern ein relativ junges Forschungsfeld in der Literaturdidaktik beschritten wird, zeigt sich an der Anzahl laufender Projekte, die z. B. in diesem Band dargestellt werden, dass es sich um ein beliebtes Forschungsfeld handelt. Überzeugungen stehen schließlich in einem noch näher zu bestimmenden Verhältnis zum *Handeln* von Lehrpersonen (siehe unten) und somit mutmaßlich auch in Relation zum literarischen Lernen von Schülerinnen und Schülern. Mit der Erforschung von Überzeugungen ist demgemäß die Hoffnung verbunden, Einblick in mentale Begründungsstrukturen lehrerinnen- und lehrerseitiger Vermittlungspraktiken zu erhalten – also zu verstehen, warum Lehrkräfte im Unterricht handeln, wie sie handeln.

Im Hinblick auf diesbezügliche *Erkenntnisse* befindet sich die Disziplin in mancher Hinsicht aber noch am Anfang. Offene Fragen beziehen sich dabei bereits auf das Konstrukt ‚Überzeugungen' selbst, das nach wie vor als „messy construct" (Pajares 1992) betrachtet werden kann. Denn wie auch immer Überzeugungen von *Lehrpersonen* beschaffen sind: *Forschende* nicht nur unserer Disziplin begegnen diesen mit je unterschiedlichen theoretischen Vorannahmen und mithin auch Überzeugungen; und der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Handeln wird bisher ebenso eher mit aus den theoretischen Verortungen abgeleiteten Annahmen als mit empirischen Erkenntnissen begegnet. Letztgenannte Frage auf Grundlage von belastbaren Rekonstruktionen

und/oder Erkenntnissen der (empirischen) Lehrerkompetenzforschung zu erörtern, stellt für die Disziplin demgemäß zweifelsohne ein drängendes Desiderat dar (siehe auch Schmidt/Schindler, in diesem Band, S. 9, 12).

Im Hinblick auf fachbezogene Professionsforschung zu Lehrkräften, in die wir die Forschung zu schulfachbezogenen Überzeugungen einordnen, lässt sich in methodologischer Hinsicht für die Disziplin Deutschdidaktik die Spreizung des Forschungsfeldes konstatieren, die sich auch in anderen Fachdidaktiken zeigt: Eine an quantitativer Forschungslogik ausgerichtete, kompetenztheoretisch orientierte ‚große' Professionsforschung – verwiesen sei hier beispielsweise auf die Projekte TEDS-LT (Blömeke 2011), FALKO (Krauss et al. 2017) und auch Planvoll-D (König et al. 2017; siehe auch Fladung, in diesem Band) zur Erhebung fachlichen und fachdidaktischen Wissens (angehender) Deutschlehrender – steht neben einer eher qualitative Erkenntniswege nutzenden, psychologisch oder wissenssoziologisch orientierten ‚kleineren' Professionsforschung – zu nennen sind hier z. B. die grundlegenden Arbeiten von Gölitzer (2009) und Kunze (2004) zu subjektiven bzw. individuellen Theorien sowie die Studie von Wieser (2008) zu Vorstellungen und Orientierungen Literaturlehrender.

Betrachtet man die Aussagen zu Überzeugungen von Lehrkräften der erstgenannten ‚großen' Richtung, dann fällt auf, dass für das Fach Deutsch allgemein bzw. den Literaturunterricht im Speziellen bisher einiges nicht geklärt ist, was für andere Schulfächer bereits gezeigt werden konnte: In Studien der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrerprofessionsforschung wurde beispielsweise bereits empirisch nachgewiesen, dass neben dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen von Lehrkräften vor allem auch ihre spezifischen Überzeugungen relevant sind für ein bestimmtes Handeln bzw. Voraussagen im Hinblick auf Handeln von Lehrpersonen und dessen -erfolg (im Sinne von ‚Lernenden-Output').[1] Angesichts dieses Umstands, den beispielsweise die auf das Fach Mathematik bezogenen Studien COACTIV (Kunter et al. 2011) und MT 21 (Blömeke et al. 2010) in einer sog. stark strukturierten Domäne evident machen, liegt die Vermutung auf der Hand, dass dieser Einfluss in einer sog. schwach strukturierten Domäne wie dem Literaturunterricht u. U. sogar noch größer sein könnte (Wieser 2012, S. 146). Mithin: Ob dies wirklich so ist, ist bislang nicht geklärt.

---

1 Zur Schwierigkeit der Abgrenzung dessen, was unter den Begriffen „Wissen" und „Überzeugungen" jeweils gefasst wird, siehe den Beitrag von Wieser (in diesem Band). In den erwähnten Studien, die sich auf Fachlehrende der Mathematik/Naturwissenschaften beziehen, findet ein enger Wissensbegriff Verwendung (ebd.).

Im Weiteren soll indessen die zweite bereits erwähnte, eher qualitativ orientierte Richtung beleuchtet werden (Abschnitt 2), um vor diesem Hintergrund zu skizzieren, wie Überzeugungen im Abgleich von Reden und Handeln Literaturlehrender in unserem Forschungsprojekt fokussiert werden und welche Einsichten sich vorläufig daraus ableiten lassen (Abschnitt 3). In einem Ausblick versuchen wir daraus folgernd zu beschreiben, welche methodologischen Problemstellungen sich gezeigt haben und welche Aufgaben *wir* demgemäß für unsere Disziplin sehen – im Hinblick auf die Ausrichtung künftiger Forschungen, aber auch die Nutzung von Erkenntnissen (Abschnitt 4).

2 Annahmen zu Überzeugungen und zur Relation von Überzeugungen und Handeln in der Disziplin: exemplarische Betrachtung

Unser eigenes Projekt unternimmt den Versuch, die forscherseitige Annahme, dass Relationen zwischen ‚Reden über' und ‚Handeln im' Literaturunterricht bestünden (Abschnitt 1), über einen Blick auf das zu elaborieren, was wir als rekonstruktiv Forschende anhand entsprechender Daten jeweils explizieren: Es fragt danach, in welchem Verhältnis die Überzeugungen, die forscherseitig aus einem narrativen Interview extrapoliert werden, zu solchen stehen, die forscherseitig aus videographiertem Unterrichtshandeln der gleichen Informantin bzw. des gleichen Informanten rekonstruiert werden. Unsere Frage richtet sich also auf die Forschenden und ihren Zugriff auf Überzeugungen selbst: Wie stellt sich die Abhängigkeit des Wissensprodukts vom jeweiligen ‚Weltausschnitt' dar, den man methodengeleitet betrachtet? Oder anders: Was (re-)konstruiert man eigentlich woraus?

Um dieses Vorhaben zu begründen, wollen wir zunächst am Beispiel dreier (tlw. nahezu) abgeschlossener Forschungsprojekte exemplarisch darstellen, wie unterschiedlich die Zugriffe auf Überzeugungen durch Forschende der Disziplin bisher erfolgen: der LiMet-Teilstudie zu Literaturlehrpersonen des Forscherteams um Dorothee Wieser und Irene Pieper (Lessing-Sattari 2018), der Studie von Marco Magirius zu Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren (Magirius 2018a) sowie der Studie zu Deutungsmustern von Literaturlehrkräften von Angelika Stolle (Stolle 2017).

Kurz sollen jeweils die Konstrukte von ‚Überzeugungen', die in den Studien Verwendung finden, sowie der jeweilige Zugriff der Forschenden auf Überzeugungen und zuletzt die Annahmen bzgl. der Beziehung von Überzeugungen zum Handeln referiert werden. Die diesbezüglich deutlich sichtbaren Unterschiede

stellen schließlich den Ausgangspunkt unserer Überlegungen und Forschungsschritte dar.

In der Teilstudie zu Literaturlehrkräften des Forschungsprojekts LiMet („Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen“) werden Überzeugungen gefasst als „affektiv geprägte Vorstellungen von Lehrpersonen (…), die sich auf das Handlungsfeld Unterricht beziehen“ (Lessing-Sattari 2018, S. 2) und sich in die Bereiche epistemologischer, personen- und kontextbezogener Überzeugungen ausdifferenzieren lassen. Das Projekt verfolgt u. a. die Klärung der Fragen, ob sich „domänenspezifische Ausprägungen“ (Lessing-Sattari 2018, S. 2) lehrerinnen- und lehrerseitiger Überzeugungen rekonstruieren und ob sich diese als „signifikante überindividuelle Konstellationen identifizieren lassen“ (ebd.). Die Relevanz von Überzeugungen wird insbesondere darin gesehen, dass sie als „Filter“, „Rahmen“ oder „Orientierungshilfen“ fungieren, die „dem berufsbezogenen Denken und Handeln von Lehrpersonen Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (ebd., S. 4). Der Grad ihrer Explizitheit oder Implizitheit gilt den Forscherinnen als Indikator dafür, wie „tief sie in alltägliche Handlungsmuster eingebunden“ (ebd.) sind: Je tiefer Überzeugungen mit Handlungsroutinen verwoben sind, desto weniger seien sie dem Bewusstsein zugänglich.

LiMet nimmt anhand von Interviewdaten entsprechend den expliziten und impliziten Sinngehalt von Äußerungen (letzterer wird mit dem Inventar der Dokumentarischen Methode rekonstruiert) der Lehrpersonen in den Blick. Damit widmen sich die Forscherinnen *explizitem* sowie *implizitem Wissen* der Akteurinnen und Akteure, nicht aber dem sog. *inkorporierten* atheoretischen Wissen, das – so Lessing-Sattari in Anlehnung an Bohnsack – nur in der Beobachtung von Handeln zugänglich würde (ebd., S. 6). Angenommen wird indes, dass sich insbesondere die aus den Interviewdaten rekonstruierten impliziten Überzeugungen in der Praxis als handlungswirksam erweisen (Lessing-Sattari et al. 2017, S. 114), da sie „die lehrerseitige Gegenstandskonstitution“ sowie die „Adressierung von Schüler/innen spezifisch rahmen“ (ebd.) würden.

Marco Magirius nähert sich in seiner Studie den „Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren“ in einem Mixed-Methods-Design mithilfe von Fragebögen und Interviews. Er verortet seine Erhebung insofern im Paradigma professioneller Kompetenzforschung (grundlegend hierzu: Kunter et al. 2011), als dass er „Konzepte Studierender“ erhebt, die sich im „generische[n] Strukturmodell professioneller Kompetenz“ (angehender) Lehrkräfte in die Kompetenzfacette „Werthaltungen und Überzeugungen“ einordnen ließen (Magirius 2018b, S. 2). Seiner Studie liegt damit auch die Annahme zugrunde, dass Überzeugungen

von zukünftigen Lehrkräften zunächst wenig produktiv sein könnten und – da man um den erheblichen Einfluss von Überzeugungen auf eigenes Lernen und professionelles Handeln wisse – es insofern ggf. einer zielgerichteten Förderung der Überzeugungskonstruktion innerhalb der Lehramtsausbildung bedürfte, um unproduktive Handlungsmuster zu überwinden (ebd., S. 3).

Magirius nimmt in seiner Studie in Anlehnung an Kunze (2004), die Eigentheorien ihrer Informantinnen und Informanten erhebt und sie in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien modelliert, die „[i]ndividuelle[n] Theorien" (Magirius 2018a, S. 269) seiner Probandinnen und Probanden zum Interpretieren in den Blick. Solche individuellen (didaktischen) Theorien seien explizierbar und dienten, so die Annahme, „primär der Bewältigung von Handlungssituationen" (Kunze 2004, S. 72; zit. nach ebd., S. 271), statt auf übergeordnete Problemstellungen gerichtet zu sein. Wenngleich unklar sei, welche Anteile dieser Kognitionen handlungsleitend werden bzw. sind, geht Magirius somit davon aus, dass in einer begründungspflichtigen Profession – die das Lehramt zweifelsohne darstellt – *auch* explizit geäußerte Überzeugungen Einfluss auf professionelles Handeln haben (Magirius 2018a, S. 271); eine Konzentration auf die Erforschung impliziten Wissens (im Sinne eines „Fundamentalpragmatismus", Hörning 2004; zit. nach ebd.) könne damit nicht als gerechtfertigt gelten.

Die beiden Konstrukte unterscheiden sich – wie man sieht – deutlich. Wenngleich nun also unterschiedliche Vorstellungen davon bestehen, was im Begriff der Überzeugungen gefasst werden kann, scheint doch ein Konsens darin zu bestehen, *dass* Überzeugungen, die forscherseitig erhoben werden, und das Handeln von Lehrpersonen in Relation gebracht werden können: LiMet geht hierbei davon aus, dass Überzeugungen umso weniger explizierbar sind, desto tiefer sie in Handlungsroutinen verwoben sind – weshalb mit dokumentarischer Interpretation impliziten Überzeugungen nachgespürt werden soll, die als handlungsrelevant erachtet werden. Magirius konzentriert sich dagegen auf die Erhebung und das Extrapolieren explizierter individueller Theorien und beruft sich darauf, dass das Handeln von Lehrpersonen zumindest *auch* gebunden sei an explizierbare Wissens-, Einstellungs- und Erfahrungsbestände.[2]

---

2 Magirius führt im Hinblick auf seinen Forschungsrahmen allerdings aus: „Nachteilig könnte sein, dass vorerst unklar bleibt, welche Anteile dieser Kognitionen tatsächlich in der Praxis handlungsleitend werden. Das muss in Folgestudien untersucht werden" (Magirius 2018a, S. 271).

Angelika Stolle (2017) wiederum greift in ihrer Studie „Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe“ auf eine Füllung des Überzeugungen-Begriffs zurück, in der eine noch andere Relation von Handeln und Überzeugungen angelegt ist: Für sie gelten die *Deutungsmuster* der professionellen Akteurinnen und Akteure als Grundlage sowohl von Handeln, dem sich Stolle in Unterrichtsvideographien interpretierend widmet, als auch von Überzeugungen, die – ähnlich wie bei Magirus – von der Forscherin als explizierbare individuelle didaktische Theorien auf Grundlage problemzentrierter Interviews gewonnen werden. Als Deutungsmuster gelten in Anlehnung an Oevermann (2001) implizite Wissensbestände, die einerseits sozial geteilt modelliert werden, deren Genese andererseits biographisch gedacht wird; sie sind, so die wissenssoziologische Annahme, relevant für das Handeln, indem sie strukturieren, wie man die Welt und die eigene professionelle Aufgabe darin wahrnimmt. Laut der Forscherin können diese nun sowohl aus videographiertem Handeln als auch aus narrativen Interviews rekonstruiert werden, wobei die explizierten Überzeugungen als formulierbare „Derivate von Deutungsmustern“ (Stolle 2017, S. 121, bezugnehmend auf Lüders/Meuser 1997) gelten. Stolle nimmt vor diesem Hintergrund an (und sieht diese Annahme in ihren Analysen bestätigt), dass gemeinhin Passungen zwischen Handlungen und den explizierten Überzeugungen bestehen, da beide auf den jeweils gleichen Deutungsmustern der beforschten Probandinnen und Probanden fußen.

3 Überlegungen zu Fragen der Wissensproduktion am Beispiel unseres Projekts zu „Reden über & Handeln im Literaturunterricht“

Deutlich geworden sein dürfte: Das, was die Forscherinnen und Forscher als Überzeugungen von Lehrpersonen explizieren, ist maßgeblich davon abhängig, was sie unter Überzeugungen verstehen und was sie unter Nutzung eines spezifischen methodischen Inventars im Blick auf spezifische Daten herausarbeiten. Diesem Umstand wollen wir mit dem hier dargelegten Vorhaben begegnen. Wir versuchen demgemäß die Frage zu erörtern, wie das Wissensprodukt vom jeweiligen ‚Weltausschnitt‘ abhängt, den man methodengeleitet betrachtet, indem wir Rekonstruktionen von Überzeugungen aus Interview- und Unterrichtsvideographien vergleichend betrachten.

Für unser Vorhaben zur Ergebung von Überzeugung aus Interview- und Videodaten können Daten der Studie GeföLit (z. B. Harwart/Scherf 2018) genutzt werden, in deren Rahmen sowohl Videographien von Unterrichtsstunden erstellt als auch (zu Teilen) narrative Interviews mit Lehrkräften

geführt wurden.[3] Gegenstand der Unterrichtsstunden in Jahrgang 9, denen wir uns hier widmen, war der Anfang des Jugendromans „Scherbenpark“ von Alina Bronsky (2008), der forscherseitig vorgegeben wurde. Maßgebliches Thema der Interviews war die Reflexion der jeweils gehaltenen Unterrichtsstunde.

Die Interviews und Videographien wurden zunächst getrennt mit den im Rahmen der Dokumentarischen Methode üblichen Arbeitsschritten sequenzanalytisch ausgewertet; anhand der Daten wurden Überzeugungen der Lehrpersonen als im Interview explizierte Theorien extrapoliert sowie als in den jeweiligen Datentypen implizit enthaltene rekonstruiert. Erst im Anschluss wurden die Erkenntnisse aus diesen Arbeitsschritten komparativ betrachtet. Neben den Verbaldaten, die in Form von transkribierten Interviews mit Blick auf Explizites und Implizites angelehnt an das Vorgehen in der LiMet-Teilstudie mit Lehrpersonen befragt wurden (Lessing-Sattari 2018, S. 8f.), mussten im Hinblick auf die Unterrichtsstunden weitere Betrachtungsebenen (räumliche Anordnungen, körperliche Interaktionen, nonverbale Kommunikation zwischen den Akteuren, Martens et al. 2015, S. 114f.) in den Auswertungsprozess einbezogen werden.

Um Einblick in die Rekonstruktionen beider Datentypen mithilfe der dokumentarischen Analyse geben zu können, konzentriert sich die Darstellung der Erkenntnisse im Rahmen dieses Beitrags auf die Daten nur einer Informantin – Frau Sentner[4]. Wie sich u. E. Relationen der Rekonstruktionen aus Interview und Video darstellen, kann an den zu ‚ihren‘ Daten erstellten Rekonstruktionen exemplarisch gezeigt werden – auch wird deutlich, welche Fragen sich im Abgleich der Rekonstruktionen aus unterschiedlichen Datentypen stellen.

---

3 Im Rahmen der Studie „Qualitätsdimensionen gesprächsförmigen Literaturunterrichts bestimmen: Eine videobasierte Studie zur Wirkung von Unterrichtsgesprächen zu Literatur“ („GeföLit“) wurden zu drei literarischen Texten (Jürg Schubigers „Der blaue Falke“ in Jahrgangsstufen 6/7, Alina Bronskys „Scherbenpark“ in Jahrgangsstufe 9 und Alev Tekinays „Dazwischen“ in Jahrgangsstufen 6/7 und 9) 15 Unterrichtsstunden in Gymnasial- und Gesamtschulklassen videographisch aufgezeichnet. Darüber hinaus wurden Daten zu Lesegewohnheiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, dem Lernerfolg sowie dem Erleben der Stunde mittels Fragebögen sowie Testaufgaben erhoben. Nicht zuletzt wurden mit den insgesamt acht unterrichtenden Lehrkräften narrative Interviews geführt (zum Erleben der Stunde, der Planung sowie dem Verständnis von Literaturunterricht). Forscherseitig wurden für die Unterrichtsstunden lediglich die zu lesenden Texte vorgegeben. Zielsetzungen, Phasierungen, Arbeits- und Sozialformen verantwortete hingegen die jeweilige Lehrkraft. Die Daten werden (einem Mixed-Methods-Design folgend) derzeit ausgewertet.

4 Bei dem Namen handelt es sich um ein Pseudonym.

3.1 Rekonstruktion von Überzeugungen aus dem Interview

Im Rückblick auf die durchgeführte Unterrichtsstunde setzt die Lehrkraft Frau Sentner im Interview folgende Themen: sich im Abgleich mit der eigenen Lebenswelt in die Textwelt hineinversetzen, beim Lesen Erwartungen entwickeln und schließlich diese anhand von Textbelegen prüfen. Etliche Transkriptpassagen lassen sich demgemäß thematisch dem Reden über „Überzeugungen zu angemessenen Lehr-/Lernprozessen" im Literaturunterricht zuordnen.

Der literarische Gegenstand der Unterrichtsstunde, um die es im Interview geht, das erste Kapitel des Jugendromans „Scherbenpark", wurde im Vorfeld bereits von den Schülerinnen und Schülern gelesen. Er thematisiert die Lebenswelt der 15jährigen Erzählerin „Sascha" und der vornehmlich russlanddeutschen Bewohnerinnen und Bewohner eines heruntergekommenen Hochhauses im Umfeld von Frankfurt. Erzählerisch wird in diese Lebenswelt mittels der ganz unterschiedlichen Lebensträume der Protagonistin „Sascha" und der anderen Jugendlichen, die im Hochhaus leben, eingeführt: Während die meisten von Aufstieg und Reichtum träumen, träumt „Sascha" u. a. davon, ihren Stiefvater umzubringen.

Frau Sentner beschreibt nun im Interview:[5]

> […] zum Einstieg sollte da aber erstmal, ja, auf die Schüler Bezug genommen werden und ja aus der eigenen Erfahrungswelt erstmal die [Träume der Schülerinnen und Schüler, MvH/DS] aufgegriffen werden. (Sew, 86–88)

Diese seien dann mit „d[en] Träume[n] von den Menschen, die in diesem Scherbenpark leben […], verglichen" worden (Sew 117–119). Die im Buch beschriebenen Träume der Figuren wurden also als Anlass genutzt, um zunächst über eigene mögliche Lebensträume nachzudenken. Denn Frau Sentner betrachtet es „immer" – so spitzt sie zu – als „ganz gute Möglichkeit", „über die eigene Lebenserfahrungswelt in die Erfahrungs- und Lebenswelt der Menschen aus dem Werk vor[zudringen]" (Sew 130–133). Die von Frau Sentner im Interview hervorgehobene, „im Literaturunterricht" anzueignende „Fähigkeit", „sich in die Personen hineinzuversetzen" (Sew 134–135), gelinge, so führt sie aus,

5 Die Transkription erfolgt in Anlehnung an die in Scherf (2013, S. 75–77) explizierten Grundsätze. Diese orientieren sich wiederum an den von Langer (2010) vorgeschlagenen Basisregeln für Transkripte in sozialwissenschaftlichen Forschungskontexten. Die Darstellung der Rede erfolgt insofern weitgehend normalschriftlich; auffällige Pausen, Überlappungen etc. werden im Transkript allerdings dargestellt. Besonders betonte Worte im Redeverlauf werden durch Großschreibung hervorgehoben.

> […] nur, wenn man seine eigene Lebenserfahrungswelt […] mal damit [dem Werk; MvH/DS] abgleicht und schaut […], kann ich mich identifizieren mit den Menschen in einem Werk? Wenn ja, warum? […] Wenn nein, warum nicht? Was stößt mich ab? (Sew 135–138)

Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Perspektivwechsel vornehmen, der u. E. vornehmlich auf ein kognitiv-rationales ‚Abgleichen' zwischen der Leserin/dem Leser und den Figuren im Text zielt, nicht auf ein eher selbstvergessenes und/oder empathisch-affektives ‚Eintauchen' (Bönnighausen/von Heynitz i. Dr.) in die Textwelt.

Im weiteren Stundenverlauf steht für Frau Sentner auf der Basis des sich Hineinversetzens – verstanden als Abgleich zwischen Lebens- und Textwelt (siehe oben) – das „[A]bfragen […] eigene[r] Leseerwartungen" (Sew 162) mit Hilfe von „Hinweisen aus dem Buch" (Sew 161f.) im Mittelpunkt. Diese wiederum sollen unter Hinzuziehung weiterer „Textbelege" (Sew 163) auf ihre Gültigkeit hin befragt werden. Damit benennt Frau Sentner das zweite „Ziel", das ihr „im Literaturunterricht" […] wichtig sei (Sew 164):

> […] dass sie [die Schülerinnen und Schüler; MvH/DS] nicht einfach Behauptungen aufstellen und […] Meinungen entwerfen, die […] keine Grundlage haben, sondern wirklich schauen, gibt es im Text Hinweise für Leseerwartungen, also unterstützende […], untermauernde […] Elemente, die das, was ich auch erwarte dann auch im Text widerspiegeln. Oder spiegelt sich da was ganz anderes wieder? (Sew 164–169)

In Kongruenz zu den beiden genannten Zielsetzungen äußert sie, dass sie „bei manchen Elementen der Stunde dann ein bisschen länger hängengeblieben" (Sew 185f.) sei, „wenn es darum jetzt ging, am Anfang zum Beispiel über die, die Träume zu sprechen" oder „an Stellen, an denen ich gemerkt habe, hier haben die Schüler jetzt viele Textbelege herausgearbeitet" (Sew 187–189).

Von der Interviewerin auf den möglichen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler und die lehrerinnenseitig angestrebten Zielsetzungen der Unterrichtsstunde hin befragt, führt Frau Sentner die beiden ihr wichtig erscheinenden Zielsetzungen zusammenfassend folgendermaßen aus:

> Ja, also diese beiden Dinge waren mir so wichtig am Anfang eines Werkes: Ja, in die Welt dieses Buches eintauchen zu können und dann aber auch gleichzeitig […] Textanalysefähigkeiten zu entwickeln. Dass man, ja, diese Leseerwartung, die man hat, diese […] Welt, in die man eintaucht, dass man da aber auch immer mal wieder rauskommt und sieht, wenn man analytisch damit arbeitet, muss man ja auch ein bisschen so ein[en] Abstand wiederfinden und schauen […], wo kann ich Textbelege finden. Und dann muss man […] ja wieder aus dem Buch rauskommen. (Sew 374–381)

Dem Aspekt des ‚Hineinversetzens' begegnet Frau Sentner in der Stundenanlage, indem die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als ‚Folie aufgespannt' wird, auf der die Textwelt angeeignet wird. Betrachtet man Frau Sentners Ausführungen zur Abfolge der Lernprozesse in dieser Stunde, dann basiert das Entwickeln von ‚Leseerwartungen', wofür sie auch den Begriff der „Leselust" verwendet (Sew 368), auf dem genannten Abgleich zwischen Lebens- und Textwelt und daraus resultierenden Überlegungen zum weiteren Handlungsverlauf. Zugleich stellen die entwickelten Leseerwartungen einen notwendigen Zwischenschritt zur Ausbildung von Textanalysefähigkeiten dar, indem die Erwartungen an Textbelegen überprüft werden sollen.

Folgt man den Ausführungen Frau Sentners, so stehen beide genannten Zielsetzungen – sich in die Textwelt hineinversetzen zu können und Textanalysefähigkeiten auszubilden – als gleichberechtigte Zielsetzungen nebeneinander und werden über das Entwickeln von Leseerwartungen im Unterrichtsverlauf miteinander verbunden.

Im weiteren Interviewverlauf erhalten ihre Aussagen mit Blick auf ihr wichtige Zielsetzungen des Literaturunterrichts zunehmend generalisierenden Status und kreisen insbesondere um die Begriffe „Leselust" und „Textanalysefähigkeiten" in ihrem Verhältnis zueinander. ‚Leselust' – zuvor in den Aussagen Frau Sentners noch gefasst als ‚Leseerwartungen entwickeln', nun dem Begriff der ‚Lesefreude' gleichgesetzt – ist für Frau Sentner notwendige Voraussetzung zur Ausbildung von Textanalysefähigkeiten:

> Ja, das Wichtigste muss ja eigentlich auch sein, dass sie […] die Lesefreude nicht verlieren. […] und diese Leselust von Anfang an an einem Werk nicht zu zerstören, indem man direkt in die Textanalyse einsteigt. […] Und wenn man die [Leselust; MvH/DS] nämlich hat, dann kann man alles Weitere machen, was mir wichtig ist. (Sew 404–429)

Die Füllung des Begriffs ‚Leselust' verweist bei Frau Sentner insbesondere auf die Funktion dieser ‚Lust' als Voraussetzung und Werkzeug zur Entwicklung von ‚Textanalysefähigkeiten'. Letzteren gilt, so lässt sich im rekonstruktiven Zugriff auf die Interviewaussagen deuten, ein besonders starkes Interesse. Denn insgesamt scheint der Schwerpunkt der unterrichtlichen Beschäftigung auf einer kognitiv-rationalen Auseinandersetzung mit dem Text zu liegen, auf die auch die spezifische Füllung von Frau Sentners Begriffs des ‚Hineinversetzens' bzw. ‚Eintauchens' verweist, der, wie bereits erläutert, nicht auf ein ggf. auch emphatisches Involviertsein zielt.

Vor dem Hintergrund der Auswertung genannter Textstellen lassen sich u. E. folgende von der Lehrerin explizierte sowie forscherseitig rekonstruierte

implizite Überzeugungen[6] der Probandin über angemessene Lehr-/Lernprozesse im Literaturunterricht benennen:

- Die Schülerinnen und Schüler setzen sich kognitiv mit dem literarischen Text /Figuren/Handlungsverlauf auseinander.
- Die eigene Lebenswelt ist gemeinhin eine geeignete – gedankliche – Folie zur Auseinandersetzung mit der Textwelt.
- Die Aktivierung von Leseerwartungen (das Wecken von „Leselust“) ist ein zentraler Baustein des Lehr-/Lernprozesses als Grundlage der Textanalyse.
- Im Zentrum des Lehr-/Lernprozesses steht das Erlernen textanalytischer Fähigkeiten.

3.2 Rekonstruktionen aus dem videographierten Unterricht

Auch wir gehen grundsätzlich davon aus, dass forscherseitig aus Interviewdaten explizierte resp. rekonstruierte Überzeugungen und das Handeln einer Lehrperson in einem Passungsverhältnis stehen. Jedoch muss „eine Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis nicht zwingend bedeuten, dass die geäußerten Kognitionen im Unterricht Entfaltung finden“ (Leuchter et al. 2008, S. 166), und sog. implizite Überzeugungen sind zunächst einmal forscherseitig konzipierte Gedankengebäude, deren Relevanz für Unterrichtshandeln zwar durchaus begründet postuliert werden kann (siehe oben) – ob Forschende jedoch eine ähnliche implizite Grundlage des Handelns jeweiliger Probandinnen und Probanden rekonstruieren, wenn sie statt auf Interviewdaten auf Unterrichtshandlungen blicken, ist damit noch lange nicht gesagt.

Um mögliche Relationen unserer Rekonstruktionen aufzeigen zu können, sollen im Folgenden die forscherseitigen Überzeugungs-Ableitungen im Zentrum stehen, die sich auf die beiden von Frau Sentner häufig verwendeten Begriffe „Leselust“ und „Textanalyse“ beziehen. Welche diesbezüglichen Überzeugungen dokumentieren sich in den Handlungen der Lehrkraft bzw. konnten hinsichtlich dieser forscherseitig rekonstruiert werden?

Zunächst lässt sich im Blick auf die Unterrichtsdaten konstatieren, dass im Unterricht passiert, was Frau Sentner im Interview (nach-)erzählt: Es werden Träume der

---

6 Lediglich die letzte hier genannte Überzeugung Frau Sentners wurde im Sinne der reflektierenden Interpretation forscherseitig aus den Daten rekonstruiert, wie anhand der Ausführungen deutlich geworden sein wird. Die anderen dargelegten Überzeugungen wurden von der Lehrkraft expliziert und entsprechend im Rahmen der formulierenden Interpretation als solche extrapoliert.

Schülerinnen und Schüler gesammelt, es findet folgend eine Art Abgleich ‚Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler' – ‚Lebenswelt der Figuren' statt. Daraufhin werden Erwartungen bzgl. des Handlungsverlaufs des Romans benannt und Textstellen gesucht, an denen die aufgestellten Thesen überprüft werden können. Die von Frau Sentner geforderte unterrichtliche Beschäftigung mit der eigenen Lebenswelt sowie die Fokussierung von Leseerwartungen vollzieht sich dabei als augenscheinlich zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern eingespieltes Verfahren, die Schülerinnen und Schüler erledigen die diesbezüglich gestellten Aufgaben zügig und engagiert.[7] Sie imaginieren kooperativ eine Art ‚Mittelschicht-Lebenswelt', die in den Unterricht als ‚eigene' eingehen kann, aber an die tatsächlichen Lebenswelten der am Unterricht teilnehmenden Subjekte womöglich nicht heranreicht: Schülerseitig werden ‚erwartbare' Träume (beruflicher Erfolg, bürgerliches Familienglück) eingebracht, die zwar nicht unbedingt die eigene Lebensrealität und daran gebundene Träume widerspiegeln (müssen), die aber nachfolgend – dennoch bzw. gerade deshalb – eine interessierte wie intensive Betrachtung der Textwelt ermöglichen (Pieper/Scherf 2019).

Die weitere Arbeit am Text wird lehrerinnenseitig durch Aufgabenstellungen und Kommentare geführt, in denen sich u. E. der Wert, den die Lehrerin der gewissenhaften Erledigung (schul-)philologischer Analyseaufgaben beimisst, dokumentiert. Auch das Video lässt somit darauf schließen: „Im Zentrum des Lehr-/Lernprozesses steht für Frau Sentner das Erlernen textanalytischer Fähigkeiten" (siehe oben).

Wie steht es nun um die „Leselust"? Anhand des videographierten Unterrichts ließ sich die Überzeugung Frau Sentners rekonstruieren, dass es für das Erlernen und Anwenden textanalytischer Fähigkeiten eine *Arbeitslust* braucht – welche entstehen kann, indem der Erwartung nach Ich-bezogenem Literaturlesen rollenhaft begegnet wird (s. o.) und die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht als zur Textarbeit befähigte Akteurinnen und Akteure eingehen.[8]

Man kann also im Blick auf die im Interview explizierte Überzeugung, ‚Leselust wecken zu wollen', sagen: In den beobachtbaren Interaktionen der

---

7 Interessant erscheint indessen hier eine Betrachtung von Frau Sentners Wahrnehmung im Hinblick auf die genutzte Unterrichtszeit: Im Interview äußerte sie, für die o. g. Aspekte „mehr Zeit" als ursprünglich geplant eingeräumt zu haben. Das Video zeigt, dass hierfür rund elf Minuten innerhalb einer 90-minütigen Doppelstunde genutzt wurden, während gut 60 Minuten der individuellen Arbeit mit dem Text und dem Gespräch darüber zugestanden werden.

8 Die Lehrerin betont mehrfach, dass die Schülerinnen und Schüler zur Textanalyse bereits befähigt seien und die nicht ganz leichten Aufgaben gewiss erledigen könnten.

Klasse mit der Lehrerin zeigt sich den Forschenden das Ziel, ‚Leselust wecken' zu wollen, in einer sehr spezifischen Färbung. Mit lustvoller Lektüre – im Sinne emotional involvierten Lesens – hat der in der Stunde beobachtete Umgang mit dem Text wenig zu tun. Dass allerdings engagiert bzw. ‚kognitiv involviert' (Wirth 2008, S. 203) und in einer „Textarbeits-Lust" agiert werden soll, kommt in etlichen Lehrerinnenäußerungen zum Ausdruck. So etwas wie eine Arbeitslust stellt sich – so die forscherseitige Bewertung – im Unterricht dann auch ein.

Was zeigt nun die Triangulation der aus Video und Interview forscherseitig herausgearbeiteten expliziten und der rekonstruierten impliziten Überzeugungen? Letztlich, so könnte man sagen, wird mit der Betrachtung der lehrerinnenseitigen Unterrichtshandlungen Frau Sentners spezifische Füllung des Begriffs „Leselust" plastischer: nicht lustvolles Abtauchen, sondern kognitives Durchdringen, aber dabei durchaus lustvolles Suchen und Finden im Text meint für die Informantin Literatur-Leselust, und diese spielt im Unterricht durchaus eine Rolle. Forscherseitig wurde diese mit dem Begriff der *Arbeitslust* gefasst, die zu erzeugen der Lehrerin bedeutend ist. Dass die Füllung des Begriffs „Leselust" der Informantin sehr spezifisch ist, wurde indessen auch schon anhand der Interviewanalyse deutlich. An der Verwendung des Begriffs im Interview – und daran, was Frau Sentner unter ihm subsummiert – zeigt sich indessen möglicherweise, wie bestimmte (nicht nur lese- und literaturdidaktisch gebrauchte) Hochwert-Worte des Umgangs mit Literatur in das Reden über Literaturunterricht Eingang finden oder aber, wie spezifisches Unterrichtshandeln im Rückgriff auf lesebezogene Konventionen sich selbst bzw. der Interviewerin gegenüber erklärt wird.

4 Problematisierungen und Ausblick

Sicherlich lässt sich bereits anhand dieses Einblicks in die Arbeit mit den Daten festhalten, dass der Vergleich von resp. die Zusammenschau auf Rekonstruktionen aus Interview- und Videodaten eine Anreicherung der auf die Informantin bezogenen Erkenntnisse darstellt – so z. B. im Hinblick auf Frau Sentners Auffassung des Begriffs ‚Leselust' und dessen Bedeutung für ihren Unterricht. Zugleich haben sich in der Arbeit mit dem Datenmaterial hinsichtlich der Rekonstruktion von Überzeugungen v. a. auch methodologische Fragehorizonte aufgezeigt, die im Folgenden zur Diskussion gestellt werden:

Problematisierung der eigenen Wissensproduktion

Das Vorgehen bei unserer Wissensproduktion kann natürlich auch problematisiert werden – schon im Blick auf die Daten, die wir analysiert haben. Denn unsere Datenerhebung führt zu folgendem Umstand: Die Lehrkräfte erzählen und erklären uns ihr Handeln; dabei sollten die Interviews bewusst möglichst zeitnah nach der videographierten Stunde geführt werden, um eine möglichst große „Authentizität" herzustellen und zu vermeiden, dass Lehrkräfte bei zu großer Distanz zwischen der Unterrichtsstunde und dem Interview eher „Generalisierungen" äußern, als auf die Stunde wirklich eingehen zu können (Leuchter et al. 2008, S. 171). Nun verhält es sich bei Frau Sentner erstens aber so, dass ein zeitlicher Abstand zwischen Video und Interview bestand (aus ganz pragmatischen Gründen der [Nicht-]Verfügbarkeit der Informantin), und es finden sich etliche generalisierende Passagen im Interview. Aber auch bezüglich der geplanten Anlage der Datenerhebung stellt sich die Frage, welche ‚neuen' resp. ‚anderen' Erkenntnisse aus den dem Unterricht folgenden Interviews zu erwarten sind: Die Lehrkräfte konstruieren, getrieben durch unsere Erhebungsentscheidungen, ihre Interviewaussagen im Blick auf ihr von Seiten der Forschenden videographiertes Handeln. Insofern dürften hierfür just die Überzeugungen eine Rolle spielen, die auch in ihr Handeln, auf welche Art auch immer, hineingespielt haben. Sollten aber von Seiten der Informanten Überzeugungen bestehen, die für alle anderen Stunden als die videographierten relevant sind – dann dürften diese auch im Interview eine nur untergeordnete Rolle spielen. Der von uns ‚eingefangene' Weltausschnitt unterrichtlichen Handelns sowie das Reden über diesen ist also trotz der Betrachtung der beiden unterschiedlichen Datentypen als klein einzuschätzen.

Problematisch ist nicht zuletzt die deutende Ableitung von Überzeugungen der Lehrerin aus Unterrichts-Interaktionen an sich: Welche Überzeugungen welcher Akteurin/welchen Akteurs (Schülerinnen und Schüler, Lehrperson) gehen denn in den videographierten Unterricht ein? Welchen Einfluss hat darüber hinaus der institutionelle Rahmen auf das Handeln der Beteiligten, auch jenseits ihrer eigenen Entscheidungen? Es erscheint kaum möglich, diese Fragen mit dem vorliegenden Datenmaterial gewinnbringend zu erörtern. Eher erscheint es möglich, in den Blick zu nehmen, wo Überzeugungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure zusammenpassen, wo sie ggf. eher konfligieren.[9]

---

9 Um dies zu illustrieren: Dass die Literaturunterrichts-Konzepte der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft im Fall Sentner ‚in Passung' stehen, halten wir für ausgemacht – u. a. dokumentiert sich dies in der Arbeitslust, die die Lehrerin einerseits einfordert und welche die Schülerinnen und Schüler andererseits aufbringen. Inwieweit

Diesen Überlegungen, die sich konkret auf unser Vorgehen beziehen, schließt sich eine weitere an, die rekonstruktive forscherseitige Bestrebungen insgesamt betrifft: Angesichts derzeitiger diesbezüglicher Anstrengungen der Disziplin ist erneut zu fragen, inwieweit disziplinäre Normen, das eigene Wissen und die eigenen Überzeugungen der Forschenden eine nicht zu unterschätzende Rolle bei den hergestellten Rekonstruktionen spielen (dazu bereits Wieser 2016). Diese können offengelegt und transparent gemacht werden, die eigentliche Problematik jedoch bleibt, dass jede (Re-)Konstruktion rückgebunden ist an jenes forscherseitige Wissen und jene methodischen Entscheidungen, auf dessen bzw. deren Grundlage die Rekonstruktion vorgenommen wurde. Die Normen und eigenen Überzeugungen der Forschenden können die Validität rekonstruktiver fachdidaktischer Forschung insofern gefährden, als dass diese den Blick auf das empirisch Beobachtbare verstellen können (Asbrand/Martens 2018, S. 27f.); auch wird in unserer Studie – so wie in anderen rekonstruktiven Vorhaben innerhalb der Disziplin – eine Reliabilitäts- und Validitätsprüfung (in engerem empiriewissenschaftlichen Sinn, Groeben/Christmann 2018, S. 209) nicht vorgenommen.[10] Nicht zuletzt deswegen erscheint z. B. die Geltung mancher Passungsverhältnisse, die sich im Rahmen unserer Wissensproduktion abzeichneten, als durchaus fragwürdig.

Ausblick

Nichtsdestotrotz: Die Klärung der Frage nach der Wirkmächtigkeit von Überzeugungen für das Unterrichts*handeln* sollte u. E. trotz aller aufgeworfener Problematisierungen vor allem durch solche Forschungsprojekte ausgelotet werden,

---

aber die von uns rekonstruierten lehrerinnenseitigen Überzeugungen für das Unterrichtshandeln verantwortlich sind, also als ‚kausal' für die rekonstruierte Arbeitslust anzusehen sind, ist nicht zu klären.

10 Es erscheint zudem fraglich, wie die zu Recht geforderte Erhöhung von Reliabilität und Validität der Daten im Rahmen rekonstruktiver oder qualitativer Forschung insgesamt geleistet werden könnte: Denn auch die Triangulation qualitativer und quantitativer Daten oder eine Bearbeitung qualitativ gewonnener Daten mit quantitativen Mitteln zeigt sich weiterhin rückgebunden an forscherseitige Vorannahmen und Forschungssettings und lässt sich kaum von diesen lösen. So verweisen auch Christmann/Groeben auf die verstärkte Aushandlung qualitativer Zugriffe und rekonstruktiver Interpretationen und Reflexion bzw. Offenlegung eigener Normen etc. durch Forschergruppen (Groeben/Christmann 2018, S. 206f.), Asbrand/Martens sehen die Validität insbesondere durch ein methodisch kontrolliertes, fallvergleichendes Vorgehen (Asbrand/Martens 2018, S. 29f.) weitgehend gesichert.

die Handeln im Literaturunterricht und Selbstaussagen von Lehrpersonen gleichermaßen fokussieren. Solche Projekte stellen in unserer Disziplin (noch) ein Desiderat dar (Lessing-Sattari/Wieser 2018), dem unser Projekt nur bedingt begegnet.[11] Auf methodischer Ebene könnte es u. a. aufgrund der genannten Problemstellungen von Bedeutung für die disziplinäre Wissensproduktion sein, diesbezügliche Forschungsprojekte einem Mixed-Methods-Ansatz folgend zu konzipieren – wodurch Probleme spezifischer Erkenntniswege „nicht vollends zu lösen [sind, MvH/DS], (…) jedoch minimiert" werden könnten (Magirius 2018b, S. 3). Ein solches Vorgehen im Blick auf *Handeln* und *Reden* könnte sich zumindest hinsichtlich des ‚größeren Weltausschnitts', den man auf diese Weise u. U. in den Blick nehmen kann, als vorteilhaft erweisen. Und schließlich könnten auf diesem Wege ggf. auch Überzeugungssysteme der Lehrenden auf etwaige Korrelationen zu einem spezifischen Lerner-Output hin untersucht werden. Denn, und damit zurück zum Anfang dieses Beitrags: die Frage nach dem Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern im Literaturunterricht – und damit verbunden die Frage auch nach möglichen Rückschlüssen aus der Überzeugungsforschung für die (hochschuldidaktische) Lehramtsausbildung – ist als ursächlich für das große Interesse an der Erforschung von Überzeugungen von Lehrpersonen zu sehen.

Literatur

Quellen

Bronsky, Alina (2008): Scherbenpark. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Forschungsliteratur

Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

11 Ein weiteres Desiderat bezieht sich freilich nach wie vor auf die (berufs-)biographische Genese von (un-)produktiven Überzeugungssystemen von Literaturlehrerinnen und -lehrern (hierzu bereits Scherf 2013, S. 23f.; Wieser 2008, S. 231). Im Hinblick auf die Konzeption einer erfolgreichen Lehramtsaus- und -weiterbildung wäre diesbezügliches Wissen vermutlich nützlich.

Blömeke, Sigrid (2011): Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen – Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann. S. 7–24.

Bönnighausen, Marion/von Heynitz, Martina (im Druck): Staunen und Irritation im Kontext ästhetischer Erfahrung. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hrsg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen (literar-) ästhetischer Erfahrung: Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang. S. 159–176.

Gölitzer, Susanne (2009): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2009/7504/. Abgerufen am 26.03.2020.

Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (2018): Problem-/Bewältigungs-/Perspektiven einer literatur-didaktischen Rezeptionsforschung. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 201–215.

Harwart, Miriam/Scherf, Daniel (2018): „Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten." Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa. S. 149–163.

König, Johannes/Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, Christiane/Lammerding, Sandra/Strauß, Sarah/Fladung, Ilka/Schleiffer, Charlotte (2017): Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz (PlanvoLL-D). In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 121–133.

Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina (2017): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa. S. 515–526.

Lessing-Sattari, Marie/Pieper, Irene/Strutz, Bianca/Wieser, Dorothee (2017): Zugänge zum Wissen von Literaturlehrenden. Konzeptionelle und methodologische Überlegungen am Beispiel der LiMet-Studie. In: Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika R. (Hrsg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang. S. 101–120.

Lessing-Sattari, Marie (2018): Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht – Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. In: Leseräume, Ausgabe 5. Online verfügbar unter: http://leseräume.de/?page_id=667. Abgerufen am 26.03.2020.

Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018): Lehrkräfte. Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 41–55.

Leuchter, Miriam/Reusser, Kurt/Pauli, Christiane/Klieme, Eckhard (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster u. a.: Waxmann. S. 165–185.

Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik Opladen: Leske + Budrich. S. 57–79.

Magirius, Marco (2018a): Überzeugungen Deutschstudierender zu akademischem und schulischem Interpretieren. In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Kultur(en) des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 269–290.

Magirius, Marco (2018b): Klassenanalysen von Kontextpräferenzen Deutschstudierender beim Interpretieren literarischer Texte mittels poLCA und K-Means. In: Leseräume Ergebnisse (4). http://leseräume.de/?page_id=649. Abgerufen am 26.03.2020.

Martens, Matthias/Petersen, Dorthe/Asbrand, Barbara (2015): Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideographie. In: Bohnsack, Ralf (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchges. Auflage. Opladen: Budrich. S. 179–206.

Oevermann, Ulrich (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (1973). In: Sozialer Sinn. H. 1. S. 3–33.

Pajares, Frank (1992): Teachers` Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research 62. Vol. 3. pp. 307–332.

Pieper, Irene/Scherf, Daniel: Was ‚ist' der literarische Text im Literaturunterricht? Beobachtungen zum Umgang mit Bronskys ‚Scherbenpark' in einer neunten Gymnasialklasse. In: Bräuer, Christoph/Kernen, Nora (Hrsg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang. S. 137–153.

Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.

Stolle, Angelika R. (2017): Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieser, Dorothee (2012): Die Vermittlung fachlichen Wissens: Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 135–151.

Wieser, Dorothee (2016): Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 127–145.

Wirth, Werner (2008): Involvement. In: Bryant, Jennings (Ed.): Psychology of Entertainment. Repr. New York u. a.: Routledge. pp. 199–213.

Teil II: Erfassung und Rekonstruktion lehrer*innenseitiger Planungs- und Entscheidungsprozesse

Alexandra Ritter, Michael Ritter

Was soll und was nicht sein darf! Orientierungen von Lehrenden zur Bilderbuchauswahl

Abstract: For several years the literary genre of picture books has been experiencing a major change from being a primarily pedagogical to being an ambitious multimodal medium. In the course of an empirical qualitative case study the article explores reasons and explanations of teachers when choosing picture books. Excerpts of interviews and a collegial group discussion are reconstructed. With the analysis of the discursive patterns of argument orientations, which lead the way for pedagogical and didactical assessments of picture books, shall be identified.

1 Einführung: Wie ein Bilderbuch sein soll

> *also das fand ich ziemlich einfach strukturiert und simpel gehalten heißt es war recht äh übersichtlich von den bildern her es kam immer die gleiche strukTUR (.) [...] der bär sucht ja seinen hut ja [...] dann trifft er auf verschiedene tiere das kennt man ja [...] auch aus anderen bilderbüchern ja dass diese struktur dass es ein haupttier gibt und dann mehrere andere tiere getroffen werden [...] das is ein schönes buch (Pr. A, Z. 33–52)*[1]

Am Anfang steht die Äußerung einer Lehrerin zu dem Bilderbuch „Wo ist mein Hut“ (2012), für das Jon Klassen 2013 den Deutschen Jugendliteraturpreis erhalten hat. Die Lehrerin war gebeten worden, das Bilderbuch zu lesen und einen ersten Lektüreeindruck zu formulieren.

In dieser Einschätzung der Lehrerin Frau A wird ein klarer Referenzrahmen für die Bewertung des Bilderbuches sichtbar. Das Bilderbuch wird als „ziemlich einfach strukturiert“, „simpel gehalten (recht übersichtlich von den Bildern her)“, mit „gleicher Struktur“ versehen beschrieben, es weist episodische Tierbegegnungen auf und das entspricht offensichtlich auch gängigen Bilderbuchgestaltungskonventionen („kennt man ja“). Diese Beschreibungen münden in einem explizit positiven Urteil, das Bilderbuch entspricht den Vorstellungen der Lehrerin.

Die Aussage bietet Einblicke in das literaturbezogene Beurteilungsverhalten von Grundschullehrerinnen und -lehrern. Die angeführte Aussage macht

1 Die Transkription erfolgte in Anlehnung an Bohnsack (2011, S. 242).

deutlich, dass es argumentationsleitende (normative) Orientierungen gibt, wie ein Bilderbuch typischerweise gestaltet sein sollte. Da diese – so ist jedenfalls anzunehmen – eine gewichtige Grundlage bei der Vorstrukturierung von Leseangeboten für Kinder im Elementar- und Primarbereich darstellen und damit maßgeblichen Einfluss auf die Vermittlung und Habitualisierung eines lesebezogenen Selbstkonzeptes (Rosebrock/Nix 2015) haben, ist deren Berücksichtigung aus unserer Sicht professionstheoretisch virulent. Am Beispiel einer explorativen Fallanalyse soll im folgenden Beitrag der Fokus auf eben diese Orientierungen gerichtet werden, von denen angenommen wird, dass es sich um bedeutsame Formationen professionellen Wissens handelt.[2] Vorab gilt es jedoch, diese Perspektive in genrebezogene und aneignungswissenschaftliche Kontexte einzuordnen.

2 Zentrale gegenstandsspezifische Grundlagen des Projekts

Die wichtigsten Vorannahmen der Studie werden im Folgenden thesenhaft und stark verdichtet zusammengefasst:

I. *Auf dem Bilderbuchmarkt finden sich zahlreiche literarästhetisch innovative Bilderbücher, die narratologische, genretypologische und medienkonvergente Entgrenzungstendenzen zeigen.*

Das Genre Bilderbuch bricht damit aus seinem traditionell geprägten Korsett als Erziehungsbuch für jüngere Kinder aus und nutzt ästhetisch anspruchsvolle künstlerische Umsetzungen wie z. B. die Collage mit einer Vielfalt an visuellen Interpretationsrahmen und -verweisen. Dafür haben vielfältige Darstellungsformen Eingang in das Genre gefunden, z. B. wechselnde Erzählperspektiven, Intertextualität, Metafiktion, Medienkonvergenzen etc. (Kümmerling-Meibauer 2018; Pantaleo/Sipe 2008).

Die in unserer Studie verwendeten Bilderbücher bilden dieses Phänomenspektrum in angemessener Breite ab. „Wo ist mein Hut“ von Jon Klassen (2012) fällt durch eine polyvalente und unkonventionelle Handlungsführung auf. David Wiesners „Herr Schnuffels“ (2014) arbeitet mit Perspektivenwechseln, Medienkonvergenzen und intertextuellen Referenzen. Benjamin Lacombes Grimm-Transformation „Schneewittchen“ (2011) schließlich weist expressive und metaphorische Tendenzen in der Bildgestaltung auf. Mit diesen Formen der Entgrenzung der Gattung einher geht eine deutlich veränderte, erweiterte Adressierung, die sich auch an erwachsene Rezipierende richtet.

---

2 Die Spezifizierung des Konstruktes erfolgt in Abschnitt 3.

II. *Literarästhetisch innovative Bilderbücher regen zur aktiven Sinnkonstruktion im Rezeptionsprozess an. Sie stellen für Kinder keine Hürde dar, sondern eine Herausforderung zur konstruktiven Aneignung literarisch unbestimmter Artefakte.*

Im Genre Bilderbuch wird neben den Makrokonventionen Ästhetik und Polyvalenz (Schmidt, zit. nach Weninger 1994, S. 27) auch die Pädagogik als Bezugsgröße virulent. In den letzten Jahrzehnten betrachten veränderte erziehungswissenschaftliche Paradigmen Kinder eher als Akteure (Fölling-Albers 2010, S. 14), die in pädagogischen Prozessen zu aktiver Sinnbildung und Konstruktion von Erkenntnissen angeregt werden. Entsprechend kommt ihnen auch als Bilderbuchrezipierenden eine veränderte Rolle zu. Dazu finden sich eine Vielzahl von Bilderbüchern, denen es weniger um die Vermittlung einer klaren Botschaft als um die Dekonstruktion textueller Traditionen und die (Re)Konstruktion textueller Versatzstücke geht (Pantaleo/Sipe 2008, S. 193). „Many Picturbooks encourage a critical, active stance that celebrates a diversity of response rather than univocal interpretation“ (ebd., S. 5).

Zur Frage der Rezeption dieser Texte von Kindern liegen Erkenntnisse vor, die das Potenzial der Lektüre literarästhetisch innovativer Bilderbücher belegen (z. B. Arizpe/Styles 2016; Kümmerling-Meibauer et al. 2015; A. Ritter 2017; M. Ritter 2013; Scherer et al. 2014; Sipe/Pantaleo 2008).

III. *Die ausgesprochen positive Resonanz der Bilderbuchforschung gegenüber innovativen Bild-Text-Erzählungen findet in der Schule nur zurückhaltenden Widerhall.*

Aus didaktischer Perspektive spricht vor diesem Hintergrund viel dafür, dass Lehrpersonen literarästhetisch innovative Bilderbücher als Gegenstände des Lese- und Literaturunterrichts aufgreifen sollten. Diesbezügliche Untersuchungen im pädagogischen Feld (A. Ritter 2017; Thiele 2003) deuten allerdings ein deutliches Ungleichgewicht zugunsten klassischer Erzählkonzeptionen an; entsprechende Unterrichtsangebote sind stark auf die Vermittlung eines bestimmten (Sach-)Themas ausgerichtet. Auswahlbegründungen von Lehrpersonen rekurrieren zumeist eher auf traditionelle Kriterien wie Einfachheit und Klarheit in der pädagogischen Aussage (vgl. M. Ritter 2013, S. 135f.). Darauf verweist auch die eingangs zitierte Aussage von Frau A.

3 Zwischen Pädagogik und Ästhetik. Orientierungen von Grundschullehrer*innen zu Bilderbüchern und ihrer Vermittlung – Projektansatz und Forschungsdesign

Die starke Diskrepanz zwischen dem ausgemachten Rezeptionspotenzial literarästhetisch innovativer Bilderbücher und ihrer unterrichtspraktischen Berücksichtigung nehmen wir in unseren Studien zum Ausgangspunkt, um nach den Differenzen kindlicher und erwachsener Bilderbuchrezeption zu fragen. Aktuell steht dabei besonders die Perspektive der Erwachsenen im Hinblick auf die Begründung von Auswahlentscheidungen im Mittelpunkt, was auch im Folgenden Gegenstand dieses Beitrags sein wird. Von besonderer Bedeutung sind dabei einige Ergebnisse unserer Vorarbeiten:

> Bilderbuchrezeption findet in zwei Modi statt. Der Erfahrung des Bilderbuchs als Primärlesende steht die Rolle der pädagogisch-professionellen Beurteilenden gegenüber. (Ritter/Ritter 2013)[3]

Im Gespräch von Kindern und Erwachsenen über Bilderbücher ist zu beobachten, dass die Lesenden während der Lektüre zwischen zwei Modi wechseln. Auf der einen Seite steht das persönliche Angesprochensein vom Buch, die primäre Erfahrung der literarischen Substanz, die wir als „Primärlesen" bezeichnet haben. Kinder wie auch Erwachsene begegnen Bilderbüchern mit Offenheit und Faszination, stellen zu Beobachtungen eigene Interpretationen an, zeigen sich emotional betroffen vom Stoff der Lektüre, von Bild und Text und beziehen Stellung zu den verhandelten Themen.

Auf der anderen Seite ist ein Lektüremodus zu beobachten, der gerade im einschätzenden Gespräch zum Tragen kommt, das „pädagogisch-professionelle Beurteilen". Dabei spielen Setzungen eine zentrale Rolle, was die Beurteilenden z. B. unter kindgemäßer Literatur, angemessenen Lernangeboten und Strukturfunktionen der Bilderbücher verstehen.

Die rekonstruktiv orientierte Untersuchung von Orientierungen der Lehrenden im Hinblick auf Bilderbücher als Mittel literarischen Lernens knüpft an Tendenzen des von Wieser dargestellten Paradigmenwechsels zur Expert*innenperspektive in der Lehrer*innenprofessionalisierungsforschung an (Wieser 2008, S. 18). Konkret nutzen wir das von Lehndorf (2016, S. 22) in Anlehnung an Oevermann (1996) dargestellte konstitutive Spannungsfeld der professionellen

---

3 Diese Unterscheidung konnte bei der Auswertung von kollegialen Gruppendiskussionen zu einem Bilderbuch herausgearbeitet werden. Hinweise zum Forschungsdesign: Ritter/Ritter (2013).

pädagogischen Praxis zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung als analytischen Raum des Forschungsvorhabens.

Im Zentrum unseres empirisch-qualitativen, fallorientierten Forschungsinteresses stehen die Bilderbuchlektüre begleitende Interviews mit Grundschullehrer*innen und daran anknüpfende kollegiale Konsensualisierungen in Gruppendiskussionen.[4] Die Frage ist dabei, auf Basis welcher Orientierungen Lehrpersonen Entscheidungen bei der Erstlektüre und bei der Textauswahl treffen.

Unter *Orientierungen* verstehen wir dabei in einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive mentale Ordnungsmuster bzw. Formationen des Weltwissens, sog. kognitive Schemata (Jesch 2010, S. 50). Im Kontext psychologischer Lesetheorien wird hier auch von „frames“ gesprochen, die abstrahierte Wissenskomplexe bezeichnen, Informationen zu Objekten, Institutionen oder Topoi verbinden und diese bei der Kohärenzbildung beim Lesen aufrufen, um die mitunter spartanischen Informationen des Textes zu komplexen Vorstellungen atmosphärisch anzureichern und potenzielle Leerstellen des Textes durch Inferenzen zu ergänzen (ebd.). Werner Wolf begreift ein frame auch als „stereotypes verstehens-, kommunikations- und erwartungssteuerndes Konzeptensemble, das als solches medienunabhängig ist und gerade deshalb in verschiedenen Medien und Einzelwerken realisiert, aber auch auf lebensweltliche Erfahrungen angewandt werden kann“ (Wolf 2002, S. 29). Auch wenn Wolf aus dem Feld der literarischen Verstehensforschung stammt, deutet sich in dieser Aussage an, dass der Begriff über den Kontext literarischer Lektüren hinaus zur Interpretation alltagsweltlicher Phänomene zentral ist. In diesem Kontext adaptieren wir den Begriff als Modell für die professionsbezogenen Wissensformationen, die Grundschullehrer*innen bei der Lektüre und berufsfeldbezogenen Diskussion und Bewertung von Bilderbüchern aufrufen und als normativen Deutungshorizont nutzen.

Aus der Professionsforschung ist bekannt, dass dabei nicht nur begrifflich-paradigmatische, sondern vor allen Dingen narrative Wissensbestände argumentativ aufgerufen werden (Messmer 2014). Solch narratives Wissen wird eher erfahrungsbezogen bzw. im schulischen Kontext als konjunktivem

4 Die Studie ist als Fallstudie angelegt. Ausgewählt wurden drei eher zufällig ausgewählte Lehrkräfte. Wesentlich war dabei, dass diese einem gemeinsamen Grundschulkollegium angehören und ein breites Spektrum an Berufserfahrungen aufweisen (Frau A < 10 DJ (Dienstjahre), 10 DJ < Frau C < 20 DJ, Frau B > 20 DJ). Als Grundlage einer explorativen Untersuchung erhebt die Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität. Die Aussagen können aber als „typische Einzelfälle“ begriffen werden.

Erfahrungsraum eher implizit und beiläufig als atheoretisches und vorreflexives Wissen erworben. Orientierungen als Wissensformationen setzen sich also aus unterschiedlich gewichteten Anteilen von begrifflich-paradigmatischen und erfahrungsbezogen-narrativen Wissensbestandteilen zusammen, in die z. B. auch institutionelle Traditionen[5] und affektive Werthorizonte eingeschrieben sein können.

Zur Erhebung der Daten wurden Gespräche über Bilderbuchlektüren in der Form eines leitfadengestützten Einzelinterviews durchgeführt. Drei Grundschullehrerinnen wurden die eingangs bereits erwähnten drei Bilderbücher gegeben, die diese in selbst gewählter Reihenfolge in Ruhe rezipieren konnten. Im Anschluss an die Erstlektüre wurden die Lehrerinnen aufgefordert, sich zu den persönlichen Leseeindrücken zu äußern und in einem zweiten Schritt das pädagogisch-didaktische Potenzial der Bilderbücher einzuschätzen.

Im Anschluss an die individuellen Lektüren und Beurteilungsäußerungen trafen die drei Lehrerinnen in einer Gruppendiskussion aufeinander, in der die persönlichen Einschätzungen gegenseitig vorgestellt und diskutiert, bedingt auch konsensualisiert wurden.

Bei der Auswertung der Daten orientieren wir uns vage an der Vorgehensweise der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010, 2012; Nohl 2008), wobei die Verfahrensschritte im Hinblick auf die veränderte Konstruktspezifizierung angepasst wurden. In einem ersten Interpretationsschritt fand die reformulierende Erschließung des Datenmaterials statt, um die thematische Entfaltung der den Aussagen eingeschriebenen Interpretations- und Bewertungshandlungen der Lehrkräfte ebenso wie markante Strukturen offenzulegen. In einem zweiten Schritt erfolgte die hermeneutische Rekonstruktion der geführten Diskurse in Bezug auf die verfolgte Fragestellung. Hier ging es darum, die erfassten Aussagen im Hinblick auf die ihnen eingeschriebene Orientierungen zu befragen.

In Abgrenzung zum Vorgehen der Dokumentarischen Methode wurde dabei aus methodischen Gründen auf die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen verzichtet, da diese Differenz im Hinblick auf die Prozessierung der Orientierungen als Deutungshorizonte nur sekundär relevant erscheint und methodisch mit Blick auf die Fragestellung und das stark argumentationsstrukturierte Material nicht sicher zu beantworten ist.

Die Lehrkräfte als Akteure von Schule werden hier als Individuen analoger institutioneller Sozialisationsprozesse betrachtet. Ziel der rekonstruktiven

5 Z. B. institutionell tradierte Vorstellungen von „Kindgemäßheit" im literarischen Kontext.

Interpretationsvorgänge ist es, die argumentationsbezogenen Dominanzstrukturen der den Orientierungen inhärenten Wissensformationen herauszuarbeiten. Dabei beschränken wir uns bei der nun folgenden Ergebnisdarstellung aus Platzgründen auf Äußerungen zum Bilderbuch „Schneewittchen" (Grimm/Lacombe 2011), um eine konsistente Fokussierung zu ermöglichen.[6]

4 Rekonstruktionen: Schneewittchen – ein Bilderbuch (auch) für Erwachsene

Das literarische Artefakt

„Schneewittchen" (Grimm/Lacombe 2011) ist eine aktuelle Bilderbuchadaption des gleichnamigen Märchenklassikers. Der Grimm'sche Originaltext in der Fassung der siebenten Ausgabe ‚letzter Hand' aus dem Jahr 1857 wurde von dem französischen Illustrator Benjamin Lacombe neu bebildert. Die exponierte Bebilderung zeigt eine großformatig und raumgreifend hyper- bis surrealistische Kunstwelt, die dem sublimierten Charakter des Märchens zu entsprechen scheint, jedoch radikal mit den Bildtraditionen der Märchenillustration bricht. Die symbolhaltigen Bilder bewegen sich mit ihrer überzeichneten und dramatisierenden Sinnlichkeit zudem immer wieder auch an der Grenze des erotischen Ausdrucks.

Einzelinterviews

Bereits in den Einzelinterviews zeigen sich interessante Positionierungen und selbstreflexive dynamische Standortbestimmungen der Lehrerinnen. Hier soll ein kurzer Überblick genügen: Frau A bewertet das Bilderbuch in der folgenden Aussage in persönlicher und pädagogischer Perspektive explizit sehr positiv, wobei von ihr durch die prosodischen Akzentuierungen von „ECHT" und „DARSTELLUNGEN" gerade der innovative Charakter des Bilderbuchs hervorgehoben wird. Anders als bei „Wo ist mein Hut" (2012), wo ja – wie eingangs gezeigt – explizit die konventionelle Struktur der Handlung zum positiven Kriterium wurde, ist es hier die Einzigartigkeit, die hervorgehoben wird.

> *da finde ich das ganz gut weil das ECHT mal eine andere DARSTELLUNG ist.* (Pr. A, Z. 253)

---

6 Als fallorientiertes Vorgehen beschränkt sich die hier vorgestellte Teilstudie auf die Rekonstruktion einzelner Phänomene. Im Zuge des weiteren Auswertungsverfahrens finden auch komparative Fallvergleiche statt, die ggf. in die Erarbeitung von Typen münden können.

Auch Frau B ist persönlich als Primärleserin von den unkonventionellen Bildern angetan, die sich ihrer Meinung nach deutlich von „kindertümelnden" und „disneytypischen" Darstellungen absetzen und eine große Ausdrucksstärke aufweisen. Frau B führt auch die Unterscheidung zwischen „Bilderbüchern für Kinder" und „Bilderbüchern auch für Erwachsene" ein, wo sie bereits zeigt, dass sie hier auch als pädagogisch-professionelle Beurteilende argumentiert. Das bedeutet aber nicht, dass das eine Einschränkung hinsichtlich der kindlichen Adressat*innen mit sich bringen würde. Mit den anschaulich dargestellten Gewaltelementen in der Handlung des Märchens hat Frau B nämlich kein Problem. So formuliert sie:

> *mit diesen (.) SCHATTEN über ihr man kann dieses grausame bild gut rauslesen ohne dass es ZU plakativ ist [...] die [die Kinder] FINden das nicht so nicht so GRAUSAM (.) w-weil es halt ein märchen ist so wie es ja auch geDACHT war man soll ja schon ein bissen erSCHRECKEN aber die kinder sollten ja nun auch nicht unbedingt alpträume davon bekommen und so so wirkt es auch heute nicht […] da WEISS ich also da das ist gar keine frage da haben kinder also meine tochter hätte angst und ich wüsste vieler ihrer freundinnen und auch selbst erst- und zweitklässler hätten da angst also (.) TROTZDEM macht es ja genau das deutlich was (.) WORUM es auch in diesem märchen geht ja.*
> (Pr. B, Z. 118–206)

Frau C zeigt sich als Primärleserin von dem Bilderbuch fasziniert, ist jedoch skeptisch hinsichtlich seiner Eignung für Kinder. Sowohl mit Blick auf ihre eigene Tochter, als auch mit Blick auf Lernende in den ersten Jahrgängen der Grundschule schätzt sie die emotional-suggestive Wirkung des Buches als Überforderung ein.

Es wird also deutlich, dass es in den Einzelbefragungen der drei Lehrerinnen sichtbare Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede bei der Einschätzung des Bilderbuches gibt:

- Gemeinsam ist allen drei eine persönliche Offenheit gegenüber den unkonventionellen Illustrationen, die einen neuartigen, von allen aber als adäquat beurteilten Zugang zum Märchen aufzeigen.
- Gleichzeitig schätzen die Lehrerinnen das Bilderbuch unterschiedlich hinsichtlich seiner wirkungsästhetischen Substanz ein: Während Frau A und Frau B – mit unterschiedlichen Argumenten – die besondere Eignung des Buches für pädagogische Prozesse betonen, erkennt Frau C in seiner Charakteristik ein potenzielles Lektüreproblem.

Hier setzt nun die Gruppendiskussion ein, die etwas genauer hinsichtlich ihrer Verlaufslogik rekonstruiert werden soll.

Gruppendiskussion

Unmittelbar nach den parallel geführten Einzelinterviews trafen die drei Kolleginnen aufeinander. Eher defensiv moderiert durch eine der Interviewer*innen bestand die Aufforderung nun darin, sich die Ergebnisse des eigenen Wertungshandelns aus den Einzelinterviews gegenseitig kurz vorzustellen. Ähnlichkeiten und Differenzen bei der Bewertung der Bücher sollten dann zum Anlass für eine kollegiale Diskussion über die Bilderbücher werden.

> B: *also PRIVAT hat MICH am meisten schneewittchen angesprochen weil mir das einfach gefällt dieses KÜNSTLERISCHE äh obwohl ich sonst mit kunst nichts HABE m-mal von dieses ALTEN äh KINDERTÜMELNDEN bildern oder von diesem DISNEY was die kinder manchmal da so erkennen hin zu wirklich wo man auch was HERAUSlesen kann wo die geFÜHLE transportiert werden […] mit dieser MODERNEN künstlerischen umsetzung würde ich sehr spannend finden für die dritte klasse*
> C: *dritte ja weil ich muss ganz ehrlich sagen ERSTE ZWEITE klasse ist es mir zu düster*
> B: *erste würde ich nicht nehmen würde ich NICHT nehmen auch*
> A: *habe ich auch gesagt dieses MYSTISCHE […]*
> B: *äh würde den kindern halt gerne die zeit geben da sprachlich zu entwickeln bevor sie auch mit dieser URFASSUNG bei mir im unterricht damit umgehen aber ich würde es GERNE wirklich SO einsetzen.* (Pr. GD, Z. 98–123)

Für die Rekonstruktion der wirksamen Orientierungen ist es nun ertragreich, auf die Positionierungen zu achten, die im Rahmen der Vorstellung eingenommen werden. Frau B trägt – analog zum Interview – ihre Haltung dem Bilderbuch „Schneewittchen“ gegenüber vor: Motivation für den Einsatz in einer dritten Klasse ist die persönliche Faszination der Primärleserin, die maßgeblich mit der ästhetischen Qualität und der Ausdrucksstärke der Bilder begründet wird. Auch wenn Frau C nicht widerspricht, so etabliert sie mit ihrem ersten Redebeitrag in Reaktion auf Frau Bs Positionierung doch deutliche Zweifel aus der Sicht der pädagogisch-professionellen Beurteilenden an einer zu unbefangenen Zustimmung zum Buch. Die rezeptionspsychologische Dimension sei nicht unheikel, dies wurde analog bereits im Einzelinterview vorgetragen.

Dieser implizite Konflikt wird von Frau B schnell entschärft, indem sie Frau C mit der institutionellen Entscheidung recht gibt, das Buch erst in Klasse 3 einsetzen zu wollen. Das Argument der unangemessenen Gewaltdarstellung im Buch hatte Frau B im Interview ja explizit zurückgewiesen.

Auch wenn kein offener argumentativer Konflikt besteht, so wird doch deutlich, dass die oberflächliche Übereinstimmung ein tieferliegendes Konfliktpotenzial birgt. Das wird auch darin sichtbar, dass Frau B mit ihrem diese Szene abschließenden Beitrag unter Rechtfertigungsdruck zu stehen scheint. Sie betont noch einmal, dass es durchaus wichtig wäre, das Buch erst nach angemessener

sprachlicher Entwicklung den Kindern anzubieten, dass sie es aber „wirklich GERNE" und „SO" – also explizit gerade wegen der in Konfliktrede stehenden Eigenschaften – einsetzen würde. Mit dem Verweis auf die angemessene sprachliche Entwicklung der Rezipientinnen und Rezipienten umgeht sie das aufgeworfene Thema der emotionalen Überforderungssituation. Mit der abschließenden Aussage betont sie jedoch noch einmal – und in Zurückweisung der grundsätzlichen Zweifel von Frau C – dass sie keine Zweifel an der hervorragenden Eignung des Buches hege. Damit setzt sie die von Frau C unter Zustimmung durch Frau A etablierte Skepsis dem Buch gegenüber außer Kraft. Im selben Redebeitrag wechselt sie nun zu einem anderen Buch und verlagert so den Gesprächsfokus.

Doch damit ist der Konflikt keinesfalls beigelegt, wie der weitere Gesprächsverlauf zeigt. Denn schon knapp 30 Zeilen (ca. 2 Minuten) später kommen die Lehrerinnen wieder auf „Schneewittchen" zurück.

A: *also was ich bei SCHNEEWITTCHEN ganz interessant fand das habe ich auch gesagt wenn man den kindern nur mal ein BILD präsentiert aus diesem BUCH*
C: *oh ja*
A: *und die einfach mal interpretieren lässt worum GEHT es heute ja ob die auf das märchen schneewittchen kommen würden ich GLAUBE nicht also ich habe mir jetzt mal*
B: *ich würde dir mal EINS zeigen wo ich denke sie kriegen es hin.* (Pr. GD, Z. 154–159)

Frau A bringt eine bereits im Einzelinterview entwickelte Idee der nicht fokussierten Bildinterpretation ins Spiel. Das ist schlüssig, da das Bilderbuch ja gerade wegen seiner Bilder und aufgrund deren Abweichung von konventionellen Gestaltungsformen – und der damit erzeugten Spannung zum Text – fasziniert hat. Dabei äußert sie die Vermutung, dass die Deutung ohne den literarischen Kontext bei den Kindern nicht zu einem Erkennen des Märchens beitragen würde. Frau B schließt diese Aussage an, wendet jedoch die von Frau A artikulierten Zweifel im Hinblick auf die potenzielle Erkennbarkeit des Märchens dahingehend ab, dass sie in Aussicht stellt, sie könne Textstellen zeigen, die das durchaus ermöglichen könnten. Und damit bricht hier der eigentlich von Frau B weiter oben abgeschlossene Konflikt um das Bilderbuch wieder auf:

A: *JA ok aber ich würde mir natürlich eins wählen wo sie DAS hier DAS fand ich krass*
C: *das hier genau das finde ich auch TOTAL heftig*
A: *das hier AUCH ja*
C: *ich sag ja es ist eigentlich ein ERWACHSENENmärchenbuch […]*
A: *JA das fand ich sehr AUFREGEND ach hier*
C: *erstmal finde ich es ja total DÜster*
B: *ja ja*
C: *und beängstigend aber eigentlich zeigt es ja die NÄHE* (Pr. GD, Z. 160–170)

Frau A entgegnet Frau B, dass es sicherlich leichter und schwieriger zu deutende Bilder im Bilderbuch gibt und möchte dies am Beispiel vorführen, verwendet dann jedoch den zur Markierung von Polyvalenz unspezifischen Begriff „krass", der eher auf eine emotionalisierende Dimension der Bildwirkung abzielt. Darauf steigt Frau C mit einer verbal doppelt prontouncierten Bestätigung („TOTAL heftig") ein, die nun endgültig die emotionale Wirkung der Bilder als Thema zuungunsten der Vieldeutigkeit etabliert. Damit hat Frau C die Möglichkeit, in ihrem zweiten Redebeitrag ihre eingangs weich formulierte Skepsis angesichts der Adressierung und Eignung des Bilderbuches nun deutlich pointierter zu formulieren – wohl auch, um einer nochmaligen Entkräftung durch Frau B entgegenzuwirken. Der eingebrachte Terminus „Erwachsenenmärchenbuch" steht nun deutlich in Konflikt mit dem Ansatz von Frau B, das Bilderbuch als Buch mit weitem Adressierungskreis, also als „Bilderbuch auch für Erwachsene" zu bezeichnen. Im Folgenden wird die neue Einschätzung des Bilderbuches anhand weiterer Bildbeispiele validiert, Frau C lässt sich ihre Einschätzung von Frau A bestätigen und verschiebt die beschreibenden Vokabeln in einen eine pädagogische Eignung deutlich disqualifizierenden Bereich. So wird aus „aufregend" bei Frau A „düster" und „beängstigend" bei Frau C. Gleichzeitig ist Frau C bemüht, die besondere Erwachsenenadressierung durch die prinzipielle Adäquatheit der Darstellung abzusichern. Frau B beobachtet diese Entwicklung kurzfristig eher aus der Distanz, bevor sie sich wieder zu Wort meldet:

B: *aber DAS mit dem äh jäger der äh hier das MESSER [...] also nur das also bei DEM BILD also das würden sie erkennen das finde ich also das ist eigentlich mein lieblingsbild*
C: *schön ne*
B: *das finde ich TOTAL super umgesetzt weil es DRÜCKT ja diese gewalt aus OHNE dass es jetzt für die kinder wirklich so plastisch da ist und man sieht also in diesem GESICHT obwohl ich sonst für diese mangasachen n- noch NIE interesse hatte also ich kenne mich da auch ganz wenig aus aber ich finde GERADE hier diese ÜBERGROSSEN GESICHTER die drücken ALLES aus was der künstler sicherlich da auch zeigen wollte und machen das MÄRCHEN eben so für die KINDER erlebbar [...] und (.) also ICH glaube wenn ich da so sitze und zeige dieses BILD (.) das nimmt die kinder mit*
C: *auf jeden fall (.) ich habe auch gesagt das ist auch immer das was welche einstellung du SELBER zu einem buch hast das ist d-das der GRUND.* (Pr. GD, Z. 174–186)

Frau B nimmt in ihrer nun folgenden Aussage den didaktischen Ausgangsgedanken wieder auf, ob Kinder von den Bildern auf das dargestellte Märchen schließen könnten. Das Beispielbild markiert sie dabei nicht nur als eindeutig deutbares Bild, sondern auch als persönlichen Favoriten in dem Buch. Dieser affirmativen Bewertung kann Frau C auf dieser persönlichen Ebene – im Modus der Primärlesenden – auch explizit zustimmen. Nun aber beginnt Frau B einen

längeren Monolog mit argumentativem Charakter, der von der in der Kritik stehenden Darstellung der Gewalt auf die Kinder als mögliche Rezipientinnen und Rezipienten überleitet und darlegt, warum gerade die gewählte Darstellung für Kinder geeignet ist – wobei sie hier nun als Replik auf Frau Cs Markierung des Buches als Erwachsenenbuch ganz explizit keine Altersbeschränkung mehr einführt. Die emotionalisierende Wirkung wird von Frau B dabei nicht in Abrede gestellt, sondern explizit als wünschenswerter, weil unproblematischer Effekt markiert – so wird das Märchen „erlebbar", das „die Kinder mitnimmt". Nach dieser Aussage, die den vorläufigen Höhepunkt einer zunehmenden Zuspitzung und unterschwelligen Eskalation des Deutungskonfliktes markiert, versucht Frau C zu einem neuerlichen Konsens zu finden. Sie ruft dafür eine Aussage vom Abschluss ihres Einzelinterviews noch einmal auf. Dort hatte Frau C behauptet, letztendlich sei die literarische Substanz einer Unterrichtslektüre unerheblich, es gehe vorrangig um die persönliche Beziehung der Lehrperson zum literarischen Werk. Mit einer authentischen Präsentation könne die Lehrkraft für jedes Buch begeistern (Pr. C, Z. 416–466). Damit installiert sie hier einen funktionalen Notausgang aus der zunehmenden Konfrontation, indem sie einführt, die Eignungsfeststellung von Frau B sei eben deren Einschätzung und durchaus nicht im Widerspruch zu anderen Einschätzungen, weil eben die Variable des subjektiven Verhältnisses zum Buch zu berücksichtigen sei.

Noch einmal ist „Schneewittchen" am Ende des Gesprächs Thema, als die Lehrerinnen zu einem gesprächsabschließenden Resümee zu kommen versuchen. Frau B stellt fest, dass „Wo ist mein Hut" aus ihrer Sicht leicht einzusetzen ist. In ihrer zweiten Aussage geht sie dann noch einmal auf „Schneewittchen" ein.

> *B: es HAT für mich so mehr diese wertigkeit DAS ist ganz leicht das einzusetzen das äh ZWINGT sich fast AUF*
> *C: ja richtig*
> *B: DAS äh (.) sehe ich auch als äh SEHR günstig an und hier*
> *C: ja da sind die BILDER halt so unheimlich stark. (Pr. GD, Z. 259–264)*

Frau C zeigt sich jetzt bemüht, die Einschätzungen der Kollegin zu bestätigen. Aus der Skepsis den Bildwelten Benjamin Lacombes gegenüber ist nun eine pointierte Bekräftigung der Einschätzung Frau Bs geworden. Die Bilder werden hier nicht mehr als überfordernd, wohl aber betont als „unheimlich stark" eingeschätzt. Die Phrase ist offen gehalten und kann eine gewisse Ambivalenz beinhalten, wendet aber faktisch die Einschätzung der problematischen Bildsubstanz in eine eindrückliche Komplexität und Wirkmächtigkeit, die nun als didaktische Herausforderung begriffen werden kann, nicht mehr als Ausschlusskriterium.

5 Ausblick

Die Rekonstruktion des vorliegenden Falles lässt noch keine übergreifende und verallgemeinernde Einordnung in die oben angedeuteten Diskurse zu. Jedoch können an dieser Stelle die aus unserer Sicht zentralen Ergebnisse der Fallrekonstruktion noch einmal thesenhaft verdichtet dargestellt werden:

1) Der Prozess der Beurteilung und Einschätzung der Bücher ist ein dynamischer Vorgang. Eine Meinung wird nicht einfach gebildet, sie wird stetig reformuliert, reflektiert und transformiert. Das Datenmaterial bietet hier vielfältige Anknüpfungspunkte, die zeigen, dass schon in der individuellen Reflexion der Erstlektüre das Sprechen selbst zum Meinungsbildungsprozess wird.
2) In der Diskussion zeigen die Lehrerinnen integrative Maßnahmen der Vereinbarung verschiedener Standpunkte. Dabei konnte im beobachteten Fall herausgearbeitet werden, dass im Rahmen einer diskursiven Eskalation und Zuspitzung die Argumentation durchsetzungsfähiger war, bei der ein starker persönlicher Bezug zum Thema dominierte. Dies führte zu einem hohen diskursiven Engagement im Rahmen der wiederholten Relevanzsetzungen des Themas.
3) Als dominante normative Referenzen dienen Aspekte von Orientierungen, die situativ und werkbezogen wechseln können, aber auch eng mit den Lesemodi der Primärlesenden und der pädagogisch motivierten Beurteilenden in Beziehung stehen. Einen zentralen Unterschied macht, ob die lesenden Lehrpersonen sich selbst als Adressat*innen eines Bilderbuchs erleben, oder sich auf die klientelbezogene stellvertretende Deutung (Oevermann 1996) in pädagogisch-didaktischer Perspektive beschränken.

Orientierungen zeigen sich dabei also als dynamische Formationen, die situativ und kontextgebunden aktualisiert werden. Das hat vermutlich auch etwas damit zu tun, dass hier verschiedene Wissensformen amalgamieren, die jedoch je nach diskursiver Kontrastierung auch verschieden gewichtet werden und damit keine statische Architektur zeigen.

Literatur

Primärliteratur

Grimm, Jacob & Wilhelm/Lacombe, Benjamin (2011): Schneewittchen. Berlin: Jacoby & Stuart.

Klassen, Jon (2012): Wo ist mein Hut. Zürich: NordSüd.

Wiesner, David (2014): Herr Schnuffels. Hamburg: Aladin.

Sekundärliteratur

Arizpe, Evelyn/Styles, Morag (2016): Children Reading Picturebooks. Interpreting visual texts. London/New York: Taylor & Francis Ltd.

Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus: Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer. S. 119–154.

Fölling-Albers, Maria (2010): Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a. M.: Beltz Juventa. S. 10–20.

Jesch, Christine (2010): Textverstehen. In: Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Hrsg.): Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh. S. 39–166.

Kümmerling-Meibauer, Bettina et al. (Hrsg.) (2015): Learning from Picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies. New York/London: Routledge.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2018): The Routledge Companion to Picturebooks. New York: Routledge.

Lehndorf, Helen (2016): Literaturbezogene Interaktionen in Literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden: Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch. In: Leseräume Jg. 1 (3/2016). URL: http://leseräume.de/wp-content/uploads/2016/11/lr-2016-1-lehndorf_21-36.pdf. Abgerufen am 17.04.2018.

Meßmer, Roland (2014): Denken Lehrpersonen anders als Didaktiker/innen schreiben? In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer. S. 59–74.

Nohl, Arnd-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 70–182.

Pantaleo, Sylvia/Sipe, Lawrence R. (2008): Introduction: Postmodernism and Picturebooks. In: Sipe, Lawrence R./Pantaleo, Sylvia (Hrsg.): Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality. London: Routledge. S. 1–9.

Ritter, Michael (2013): Nichts für Kinder?! Anspruchsvolle Bilderbücher mit Kindern entdecken. In: Grundschulunterricht. H. 3. S. 14–17.

Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2013): Sichtungen im Schnipselgestrüpp: Einblicke in ein Forschungsprojekt zur (Re-)Konstruktion von (literarischen) Sinnstrukturen bei der Rezeption von Bilderbüchern in pädagogischen Kontexten. In: Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Fragwürdiges Bilderbuch. München: kopaed. S. 125–135.

Ritter, Alexandra (2017): Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2015): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.) (2014): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Trier: WVT.

Sipe, Lawrence R./Pantaleo, Sylvia (Hrsg.) (2008): Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality. London: Routledge.

Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Isensee.

Weninger, Robert (1994): Literarische Konventionen: Theoretische Modelle. Historische Anwendung. Tübingen: Stauffenburg.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: Springer VS.

Wolf, Werner (2002): Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In: Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (Hrsg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Trier: WVT. S. 23–104.

Anne von Gunten

Schreibbezogenes Professionswissen als Voraussetzung für formatives Textfeedback im Deutschunterricht

Abstract: This article examines what „content knowledge“ and „pedagogical content knowledge“ (Shulman 1986, p. 9; Baumert/Kunter 2011, pp. 35–38) German teachers must have in order to formatively assess student texts in the 2nd cycle (3rd-6th grade). Based on the concept of formative assessment (Black/Wiliam 2012) the focus is on how teachers actually assess texts and how they communicate their assessments in the school text feedback cycle.

1 Einleitung

Das berufliche Handeln von Lehrpersonen ist erwiesenermaßen einer der wichtigsten Faktoren zur Erklärung von Unterrichtserfolg, daher richtet der Fachdiskurs der letzten Jahre verstärkt seinen Blick auf die Expertise und Qualifizierung von Lehrpersonen (z. B. Baumert/Kunter 2011, S. 29). Welches Wissen genau Lehrpersonen für die Förderung von Lernenden in bestimmten Schulfächern brauchen, ist aber in vielen Fachdisziplinen noch ein Forschungsdesiderat – so auch in der Domäne Schreiben (Sturm et al. 2016, S. 139).

In diesem Beitrag[1] wird zunächst das Konzept „formative Beurteilung“ genauer ausgeleuchtet und im Fachdiskurs – auch bezogen auf empirische Daten – verortet. Auf Basis der in der COACTIV-Studie verwendeten Unterscheidung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen (Baumert/Kunter 2011, S. 35–38) wird anschließend skizziert, welches Wissen im formativen Beurteilungs-Zyklus (Schreibunterricht planen – Texte bewerten u. beurteilen – weiteren Unterricht planen) von Lehrpersonen verlangt wird. Abschließend wird auf Desiderate im Fachdiskurs eingegangen.

1 Ich danke Anke Beyer für ihr fundiertes Feedback, welches in diesen Beitrag eingeflossen ist.

2 Die formative Textbeurteilung: theoretische und empirische Grundlagen

Aufgrund der Ergebnisse von z. T. großangelegten Studien gilt als gesichert, dass mit Hilfe des *assessment for learning* (bzw. der formativen Beurteilung) die Leistung von Lernenden gesteigert werden kann (z. B. Black/Wiliam 2012). Dieser Befund wird auch für die formative *Text*beurteilung belegt (Parr/Timperley 2010; Matsumura et al. 2002; Graham et al. 2012). Zwar blicken diese Untersuchungen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven auf den (Schreib-)Unterricht, können aber auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden: „Nur wenn formative Beurteilung und Unterricht auf einander abgestimmt sind, können die Schüler/innen das volle Potential einer lernförderlichen Beurteilung ausschöpfen" (Smit 2009, S. 11).

Im Folgenden wird zunächst der Begriff „formative Beurteilung" mit Bezug auf die allgemeine Didaktik geklärt, anschließend werden diese Überlegungen auf die formative *Text*beurteilung übertragen.

Black und Wiliam – zwei im pädagogisch-didaktischen Feld viel zitierte Autoren – definieren die formative Beurteilung wie folgt:

> Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited (Black/Wiliam 2009, S. 9).

In der Fachliteratur werden die Begriffe „formativ" und „summativ" meist in Abgrenzung voneinander erläutert: Die summative Beurteilung schließt bilanzierend einen Lernprozess ab und wird üblicherweise in Form einer Note sichtbar. Die formative Beurteilung dagegen zielt nicht auf Selektion, sondern auf Förderung, Lernberatung und Orientierung (Smit 2009, S. 32–37). Wichtig scheint, dass diese Abgrenzung im Fachdiskurs – wie sie auch in Abbildung 1 im Hinblick auf Textbeurteilungen visualisiert wird – mit Blick auf die *Funktion* (Förderung vs. Selektion) einer Beurteilung erfolgt (ebd., S. 33; Müller/Ditton 2014, S. 20–23). Die Beurteilungsprozesse als solche können häufig nicht so klar voneinander abgegrenzt werden, wie es zunächst scheint: Beispielsweise kann auch ein für summative Zwecke entwickelter Test die Lernenden weiterbringen (also: fördern), wenn sie das Testergebnis selbstständig zu Lernanstößen verarbeiten. Black und Wiliam (2009, S. 7–9) sprechen in diesem Zusammenhang von „formative use of summative tests". Weiter geht einer formativen Beurteilung (implizit oder explizit) immer eine summative Beurteilung voraus (Smit 2009, S. 32f.). Insofern besteht kein prinzipieller Gegensatz zwischen formativer

und summativer Beurteilung – beides sind im Kern diagnostische Tätigkeiten oder wie Smit (2009, S. 33) es ausdrückt „Prozesse der Urteilsbildung" – die sich erst mit Blick auf ihre Intention zentral unterscheiden.

Eine Problematik der formativen Praxis im Unterricht liegt in ihrer fehlenden Sichtbarkeit: Während Lernende die summative Beurteilung relativ konkret mit einer Note oder einer Prüfung assoziieren können, „beinhaltet die formative Beurteilung zusätzlich Tätigkeiten, welche im Unterricht bereits unter anderem Namen bekannt sind, wie Beobachten (z. B. für die Diagnose), Rückmelden (Erteilen von Lerntipps) oder Ziele klären" (ebd., S. 33). Umso wichtiger scheint es daher im deutschsprachigen Raum einen Sammelbegriff zu etablieren, welcher die gemeinsame formative Zieldimension dieser unterschiedlichen Unterrichtspraktiken bewusst macht.

Um eine pädagogisch weitergreifende Theorie der formativen Beurteilung zu entwickeln, gehen Black und Wiliam (2009, S. 7) von drei Schlüsselprozessen im Feld des Lernens und Lehrens aus: Es wird ermittelt, a) wo die Lernenden in ihrem Lernprozess stehen, b) in welche Richtung sich dieser entwickelt und c) was getan werden muss, um sie an ihr Ziel zu bringen.

Mit diesem Ansatz greifen sie auf die „Idee der Lücke" zurück, welche auf den Zusammenhang ihres *Konzeptes der formativen Beurteilung* mit der *Feedback-Forschung* einerseits und dem *kompetenzorientierten Unterricht* andererseits verweist: Auch im „model of feedback to enhance learning" ist es der Zweck „to reduce discrepancies between current understandings/performance and a desired goal" (Hattie/Timperley 2007, S. 87). Die Feedback-Nachricht wird diesem Ansatz zu Folge als die entscheidende Information zur Überwindung einer Wissens- oder Könnens-Lücke gesehen zur Erreichung eines Zieles (bzw. einer Kompetenzstufe). Im Zyklus schulischen Lernens wird also mit Hilfe der formativen Beurteilung zunächst die aktuelle Ausprägung einer (Teil-)Kompetenz festgestellt und anschließend die Kompetenzentwicklung von Lernenden entsprechend gefördert und gesteuert (Adamina et al. 2015, S. 26–30; Smit 2009, S. 37–40; Sturm/Weder 2016, S. 158–165).

Black und Wiliam (2009, S. 8) beziehen die oben genannten Schlüsselprozesse auf drei Akteure (*teacher, peer, learner*) und identifizieren dadurch *5 Schlüsselstrategien*, welche insgesamt die formative Unterrichtspraxis ausmachen (Tab. 1):

- Zu Beginn eines Lernprozesses legt die Lehrperson die Lernziele und Erfolgskriterien fest und klärt diese mit den Schülerinnen und Schülern. Dieses Unterrichtsziel steuert das Lernen in eine bestimmte Richtung („where the learner ist going"; ebd.) und ist Bezugspunkt für die Beurteilung.

- Ausgehend von den Zielen muss die Lehrperson effektive Lerngelegenheiten entwickeln (Strategie 2, ebd.), die Aufschluss über den Lernprozesss von Schülerinnen und Schülern ermöglichen.
- Strategie 3 steht für diesen Beitrag im Zentrum (graue Markierung in Tab. 1): Die Lehrperson gibt während des Lernprozesses ein Feedback, das den Lernenden hilft, die vereinbarten Ziele zu erreichen: Die Lehrperson sammelt und interpretiert bezogen auf die Ziele Hinweise zum individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler (Adamina et al. 2015, S. 28). Auf dieser Basis entscheidet die Lehrperson, welches die sinnvollen nächsten Lernschritte sind und gibt entsprechende Lernhilfen (Black/Wiliam 2009, S. 7).
- Strategien 4 und 5 (Tab. 1) werden hier nicht ausführlicher diskutiert – nehmen aber Bezug auf viel thematisierte Ergebnisse der Lernforschung: Lernen soll möglichst situiert – also in authentischen sozialen Situationen – stattfinden (Adamina et al. 2015, S. 12f.) und Lernende selber sollen auch zur „metakognitiven Regulation des Lernens“ (Adamina/Balmer 2015, S. 11; Schneider/Stern 2015, S. 89) aktiviert werden.

In den Grundlagenpapieren zu dem 2018 im Kanton Bern in Kraft getretenen Schweizer Lehrplan 21 betonen Adamina et al. (2015, S. 28), dass die formative Beurteilung als *das* zentrale Instrument gelten muss, um Lernprozesse im Unterricht zu diagnostizieren, zu unterstützen und damit die *individuelle Kompetenzentwicklung* von Lernenden zu fördern. Gleichzeitig soll die formative Beurteilung aber auch als *Werkzeug einer lernersensiblen Unterrichtsplanung und -gestaltung* genutzt werden (Sturm 2019, S. 11; Adamina et al. 2015, S. 27): Je nach Lernerfolg (bzw. -misserfolg) werden in zukünftigem Unterricht die nächsten Lernschritte angebahnt oder neue Lernwege eingeschlagen.

Tab. 1: Aspects of formative assessment (Black/Wiliam 2009, S. 8; Herv. AvG)

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	1. Clarifying learning intentions and criteria for success	2. Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	**3. Providing feedback that moves learners forward**
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4. Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	5. Activating students as the owners of their own learning	

Die bisherigen Ausführungen werden in Abbildung 1 stichwortartig auf die formative *Text*beurteilung übertragen und zusammengefasst.[2] Im Anschluss an bestimmte Arbeiten der Feedbackforschung werden hier nur solche Rückmeldungen auf Texte als „Feedback"[3] bezeichnet, die im Kern förderorientiert sind (z. B. Sturm/Weder 2016, S. 159). Alle bereits ausgeführten Aspekte sind auch für das formative Textfeedback relevant. Erklärungsbedürftig erscheint aber die in Abbildung 1 erwähnte „Prozessorientierung", weil sie in der Schreibdidaktik in zweifachem Sinne gefordert wird: Zum einen ist die Lernentwicklung angesprochen, welche durch den Vergleich von verschiedenen Schreibprodukten desselben Kindes sichtbar werden kann. Zum anderen wird auf die prozessorientierte Schreibdidaktik verwiesen, welche für die Unterrichtsgestaltung die Entstehungsphasen eines einzelnen Textes und die entsprechenden Strategien (planen – formulieren – überarbeiten) ins Zentrum stellt.

Funktionen von Textbeurteilungen

formativ = **Feedback**

- förderorientiert
- vorwärtsgerichtet
- lernziel- und kompetenzorientiert
- Bezugsnorm: individuell & kriterial
- prozessorientiert mit Blick auf den Fortschritt v. Lernenden
- prozessorientiert mit Blick auf die Textüberarbeitung
- Information: für SuS als Lernhilfe nutzbar
- Grundlage für Unterrichtsplanung: nächste Lernschritte?

summativ

- bilanzierend/selektionierend
- rückwärtsgerichtet
- lernziel- und kompetenzorientiert
- Bezugsnorm: kriterial
- Lernprozess abschließend
- meist Fokus auf d. Textprodukt (Einbezug d. Schreibprozesses möglich)
- Information: reduziert auf Noten oder Prädikate

Abb. 1: Aspekte formativer vs. summativer Textbeurteilung

2 Etwas ausführlicher bei von Gunten/Beyer (2018).

3 Bei der Frage nach dem genaueren Verständnis von „Feedback" zeigen sich allerdings auch innerhalb des pädagogischen Feldes große Unterschiede, auf welche hier nicht weiter eingegangen werden kann (z. B. Krause 2007).

3 Professionswissen als Voraussetzung für die formative Textbeurteilung

In vorliegenden Arbeiten zum beurteilenden Schreiben von Lehrpersonen wird jeweils darauf hingewiesen, dass noch weitgehend ungeklärt ist, über welches Professionswissen Lehrpersonen im Detail verfügen bzw. verfügen sollten (z. B. Sturm et al. 2016, S. 139). Auffallend aber ist, dass aufgrund von Ergebnissen der beiden Forschungsprojekte „Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht" (NoviS)[4] und „AkaTex"[5] angehenden Lehrpersonen im Studium oder Novizinnen und Novizen (also Lehrpersonen im ersten Berufsjahr) ein eher geringes schreibbezogenes Professionswissen attestiert wird (ebd., S. 157f.; Fischbach et al. 2016, S. 169).

Für die Modellierung des Professionswissens wird gegenwärtig viel auf die Taxonomie der COACTIV-Studie zurückgegriffen, in welcher die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrpersonen untersucht wurde (Kunter/Baumert 2011). Gesamthaft konnte die Bedeutung des professionellen Wissens von Lehrpersonen für die erfolgreiche Unterrichtsgestaltung und die Lernerfolge ihrer Schülerinnen und Schüler belegt werden (ebd., S. 348): Das Fachwissen scheint zwar keine hinreichende Bedingung für hohe Unterrichtsqualität zu sein, wird aber diesen Ergebnissen zufolge als eine notwendige Bedingung für den Erwerb von fachdidaktischem Wissen gesehen. Die positive Wirkung des fachdidaktischen Wissens auf die Unterrichtsqualität konnte direkt nachgewiesen werden: Lehrpersonen mit einem hohen Maß an fachdidaktischem Wissen konnten Schülerinnen und Schüler besser mittels Aufgaben kognitiv aktivieren und im Unterricht unterstützen, „was sich in klaren Leistungsvorteilen dieser so unterrichteten Klassen niederschlug" (ebd., S. 347).

Auch in diesem Beitrag dienen die COACTIV-Unterscheidungen verschiedener Wissenskomponenten als Ausgangspunkt. Der Fokus liegt dabei auf dem fachlichen und fachdidaktischen Professionswissen, wobei unter „Fachwissen" das tiefe Verständnis der zu vermittelnden schulischen Inhalte (ebd.) verstanden wird. Als fachdidaktisches Wissen gilt Wissen, welches benötigt wird, um Schülerinnen und Schülern text- oder schreibbezogene Inhalte zu vermitteln. Letzteres Wissen unterteilen Kunter und Baumert (ebd.) in Wissen a) über das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben, b) über Schülerinnen- und Schülerkognitionen und c) über Erklärungen und Repräsentationsformen.

---

4 http://www.skbf-csre.ch/pdf/18016.pdf. Abgerufen am 29.10.2019.

5 https://www.uni-siegen.de/phil/akatex/projekt/?lang=de. Abgerufen am 29.10.2019.

Die grobe Unterscheidung zwischen fachlichem und fachdidaktischem Wissen mit Blick auf die Schreibdidaktik zu übernehmen scheint sinnvoll, weil die Ergebnisse der COACTIV-Studie belegen, dass diese beiden Wissensformen (zumindest mit Blick auf den Mathematik-Unterricht) strukturell voneinander abgegrenzt werden können. Dabei wurde mit höherem Expertisegrad eine zunehmende Verschmelzung beider Wissensformen beobachtet (ebd.).

Zwar wurde das COACTIV-Kompetenzmodell mit dem Anspruch entwickelt, es sei ein generisches, Kunter und Baumert (ebd., S. 351) selber weisen allerdings darauf hin, dass die Generalisierbarkeit des Modells in anderen Domänen als der Mathematik noch zu überprüfen sei (ebd.).

In den folgenden Unterkapiteln wird skizziert, welches fachliche und fachdidaktische Professionswissen[6] von Lehrpersonen im formativen Textfeedback-Zyklus (Unterricht planen – Texte bewerten u. beurteilen – weiteren Unterricht planen) verlangt wird. Es wird angenommen, dass Lehrpersonen einen wissensbasierten „Textfeedback-Filter" brauchen, um bei ihrem Blick auf Schreibunterricht und Textentwürfe die relevanten Informationen auswählen zu können. Dieser „Filter" funktioniert mit Hilfe von Fragen, welche im Folgenden noch etwas genauer ausgeführt werden:

- *Welche Aspekte der Schreibkompetenz* sollen gefördert werden? (Ziel)
- Auf welche *Schreibaufgabe* oder *Textsorte* gebe ich Textfeedback? (Schreibaufgabe/schulische Textsorten: Beschreibung, Bericht, Argumentation, Instruktion, Erzählung)
- In welcher *Schreibphase* gebe ich Textfeedback? (Schreibstrategien: planen – formulieren – überarbeiten)
- *Wem* gebe ich Textfeedback? (Schreibentwicklungs-Stadium, (Schreib-)Alter, Individuum)
- *Wie* gebe ich Textfeedback? (ausgewählte Inhalte in Worte fassen)

In welchem Verhältnis das schreibbezogene Professionswissen zum konkreten formativen Textbeurteilungs-Handeln steht, wäre empirisch noch zu prüfen. Wie in den folgenden Unterkapiteln ausgeführt wird, kann aber vermutet werden, dass Lehrpersonen ohne einen wissensbasierten Textfeedback-Filter nicht (oder zu wenig) in der Lage sind, ihr schriftliches Textfeedback individualisiert mit Blick auf die jeweilige Schreibphase und Textsorte an die entsprechenden Schreibziele zurückzubinden.

6 Am Rande wird auch das pädagogisch-psychologische Professionswissen angesprochen.

3.1 Schreibunterricht kompetent planen

Die formative Beurteilung ist im Kern vorwärtsgerichtet und lernzielorientiert (Abb. 1). Daher stellt sich bereits in der Planungsphase des Unterrichts die Frage, welches Wissen Lehrpersonen brauchen, um die Weichen für die Schreibförderung sinnvoll zu stellen. Als Bindeglied zwischen Unterrichtsziel und realer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern wird das Entwickeln von Lerngelegenheiten gesehen (Adamina et al. 2015, S. 18–25). Lehrpersonen sollen bspw. in der Lage sein, „reichhaltige Aufgaben" (Balmer/Kuratle 2019, S. 1–4)[7] zu konzipieren, die die Schreibenden a) kognitiv aktivieren (also genügend offen und komplex sind), b) differenzierend sind (also unterschiedliche Anspruchsniveaus enthalten), c) Lebensweltbezug aufweisen und d) selbstgesteuertes und kooperatives Arbeiten ermöglichen. Damit ist bereits im Vorfeld des Unterrichts das gesamte fachliche (also die Textlinguistik u. Schreibforschung betreffende) und fachdidaktische (also die Gestaltung von Schreib-Lehr-Lern-Prozessen betreffende) Wissen angesprochen (Abb. 2): Lehrpersonen brauchen ein „tiefes Verständnis" (Shulmann 1986, S. 9; Baumert/Kunter 2011, S. 32) der zu fördernden „Schreibkompetenz" – und zwar sowohl aus der Produkt- als auch der Prozess-Perspektive (z. B. Pohl 2014) –, damit sie Schwierigkeiten antizipieren und Lernende mit Hilfe von sinnvollen Aufgaben kognitiv herausfordern können. Für die genauere Beforschung des Zusammenspiels von Professionswissen und formativem Unterrichtshandeln sollten diese Zusammenhänge daher zentral berücksichtigt werden.

3.2 Bewerten: Textdiagnose mittels Feedback-Filter

In diesem Abschnitt richtet sich der Blick auf das Bewerten von Text als eine mentale Tätigkeit, welche Becker-Mrotzek (2014, S. 502) als den kognitiven Akt des Einschätzens benennt: Nach einer Schreibphase im Unterricht liegen Schülerinnen- und Schüler-Textentwürfe vor, die durch die Lehrperson rezipiert werden. Dabei ist rezeptive Textkompetenz im engeren und weiteren Sinne (Fischbach et al. 2014, S. 4) gefordert. Mit Blick auf die Ergebnisse des AkaTex-Projektes streicht Schindler (2019, S. 206) heraus, dass der Umgang mit Schülerinnen- und Schülertexten – trotz seiner Wichtigkeit im Berufsalltag – in der Ausbildung kaum erlernt werde und die Studierenden auch am Ende ihres Studiums keine entsprechende Textanalyse vorlegen könnten. Daraus folgt einerseits der Schluss, dass Lehrpersonen in der Ausbildung besser auf diese Aufgabe

7 Zu „profilierten u. situierten Schreibaufgaben": Bachmann/Becker-Mrotzek (2010).

vorbereitet werden müssten. Anderseits muss auch daran erinnert werden, wie voraussetzungsreich die Textdiagnose ist: Bei der Frage, aufgrund welcher Stärken oder Schwächen ein Lernenden-Text eingeschätzt werden soll, können unzählige Aspekte „ins Auge springen", weil das Phänomen „Text" grundsätzlich komplex ist. Hier kommt der oben angesprochene „Textfeedback-Filter" ins Spiel: Lehrpersonen sollten für ihre unterrichtsbezogene Textdiagnose je nach Unterrichtsziel, Schreibaufgabe, Schreibphase, Schreibalter und Individuum ihren Fokus auf relevante Texteindrücke lenken können. Wobei Lehrpersonen aber die Stärken und Schwächen eines Textes nicht nur erkennen, sondern auch der jeweiligen Textebene zuordnen (Beyer 2018) und didaktisch sinnvoll interpretieren können sollten (Schindler 2019).

Mit Blick auf das schreibbezogene Professionswissen von Lehrpersonen wäre also differenziert zu modellieren,

- welches fachliche und fachdidaktische Wissen Lehrpersonen hilft, Texte vor dem Hintergrund des jeweiligen Unterrichtes (Ziel u. konkrete Lerngelegenheiten) wahrzunehmen. Je nachdem, ob an formalsprachlichen (z. B. Orthographie) oder textstrukturellen Eigenschaften (z. B. Spannungsbogen in Erzählungen) gearbeitet wurde, stehen für die Textwahrnehmung unterschiedliche Textebenen im Fokus. Wie oben bereits erwähnt, wird dieser Aspekt als zentral erachtet und sollte für weitere Studien zum Verhältnis von professionellem Wissen und Handeln berücksichtigt werden.
- welches Wissen Lehrpersonen brauchen, um Texte im Unterricht je nach Produktionsphase (planen – formulieren – überarbeiten) zu rezipieren. Denn der Textfeedback-Filter sollte für einen Entwurf anders „eingestellt" sein als für einen fertigen Text – v. a. mit Blick auf die Frage, was konkret an die Lernenden zurückgemeldet wird (Abschnitt 3.2);
- was Lehrpersonen wissen müssen, um das Ergebnis einer Schreibaufgabe mit Blick auf die jeweilige kommunikative Aufgabe bzw. die Textsorte (Augst et al. 2007) oder den Texthandlungstyp (Rezat/Feilke 2018) einschätzen zu können. Denn dieselben sprachlichen Mittel werden – je nach Textsorte – als unterschiedlich angemessen bewertet: Während z. B. in Erzählungen lexikalische Variation gefordert ist, steht für einen Lexikon-Eintrag nicht sprachliche Vielfalt, sondern inhaltliche Präzision im Vordergrund;
- welches fachliche und fachdidaktische Wissen es ermöglicht, Lernerinnen- und Lerner-Texte je nach (Schreib-)Alter (Pohl 2014, S. 125) und Schreibentwicklungsstand (ebd., S. 113–124) zu bewerten. Um einschätzen zu können, wie weit es Kindern gelingt, kommunikativen Alltags-Anliegen mittels Text gerecht zu werden, sollte die bereits angesprochene Textsortenkenntnis (Jost

et al. 2011, S. 224) zum Wissen über die Tendenzen in der Schreibentwicklung (Pohl 2014) in Bezug gesetzt werden: Lehrpersonen müssten wissen, in welchem Alter Kinder mit welchen „typischen" sprachlichen Mitteln versuchen ihre jeweilige kommunikative Absicht mittels Text auszudrücken. Bspw. können in einer Anleitung bestimmte Kriterien wie die „sachlogische Abfolge" oder die „Vollständigkeit des Informationsgehaltes" mit sehr einfachen (wenn auch aus erwachsener Sicht nicht unbedingt angemessenen) sprachlichen Mitteln (z. B. Nummerierung von Infinitiven) eingelöst werden (von Gunten 2011, S. 202). Um dies zu erkennen, müssen Lehrpersonen ihren Fokus auf den kommunikativen Kern einer Schreibaufgabe (hier: die Handlungsbefähigung einer Person) richten können.
- welches Wissen Lehrpersonen benötigen, um einschätzen zu können, ob ein Kind mit seinen Texten die erwarteten Grundansprüche (Kompetenzstufe) im jeweiligen Zyklus erfüllt. Dafür brauchen Lehrpersonen zum einen solides Wissen über die curricularen Vorgaben und zum anderen Wissen darüber, woran sie im Text bzw. im Schreibprozess schwache oder starke Schreibende erkennen (z. B. Troia/Graham 2003).
- welches Wissen Lehrpersonen im Kontext der formativen Beurteilung brauchen, um Kindertexte nicht nur mit Hilfe der kriterialen sondern auch der individuellen Bezugsnorm einzuschätzen (individuelle Fortschritte unter Berücksichtigung von Tagesverfassung, speziellen Lernvoraussetzungen etc.).

3.3 Beurteilen: Inhalte auswählen und Textfeedback formulieren

Erst wenn die Ergebnisse der mentalen Textbewertung verbal (hier: schriftlich) den Lernenden mitgeteilt werden, spricht Becker-Mrotzek (2014, S. 502) von „Beurteilung". Für die konkrete Formulierung von Textfeedback stehen dabei zwei Entscheidungen an: Welche Inhalte der Texteinschätzung sollen ausgewählt werden? Wie können diese Inhalte sinnvoll in Sprache gefasst werden? Aus individualisierender Förderperspektive wäre zu fragen, welches fachliche und fachdidaktische Wissen Lehrpersonen brauchen,

- um ausgehend vom Text sinnvolle „Einstiegsmöglichkeiten" (Ulmi et al. 2014, S. 47) für die Textüberarbeitung zu finden: Jede Schreibaufgabe kann auf sehr vielen Wegen „gelöst" werden – sodass die Lehrperson für Überarbeitungsvorschläge mit Blick auf Unterrichtsziel und Lernstand davon ausgehen sollte, was im Kindertext „angelegt" ist. Sturm et al. (2016, S. 141) weisen darauf hin, dass dieser Umstand für die Erforschung des schreibbezogenen Professionswissens methodische Herausforderungen mit sich bringt: Anders als in der

Mathematik kann in der Schreibdidaktik nicht mit geschlossenen oder halbgeschlossenen Aufgaben gearbeitet werden. Naheliegender scheint hier der qualitative Zugang z. B. mit Hilfe des „Instrument[es] für die linguistische Analyse von Textkommentierungen“ (Beyer 2018).

- um zu entscheiden, wie viele oder wie schwierige Informationen dem Kind für die Textüberarbeitung zugemutet werden können: Handelt es sich um starke oder schwache Schreibende? Woran kann diese Einschätzung mit Blick auf Text und Schreibprozess festgemacht werden (z. B. Troia/Graham 2003)? Welche Schreibkompetenz-Stufe ist für dieses Kind ein sinnvolles Ziel? Wie kann das Textfeedback die Zielerreichung unterstützen?
- um zu entscheiden, wie explizit ein Textfeedback sein soll: Ist es sinnvoller ein Kind mittels Fragen selber Ideen zur Revidierung einer bestimmten Textschwäche suchen zu lassen oder sollen konkrete Überarbeitungsvorschläge formuliert werden (von Gunten/Beyer 2018, S. 15)?
- um ausgehend vom Kindertext und in Kenntnis von Schreibentwicklungstendenzen (Pohl 2014) vorausschauend den nächsten Lernschritt zu „erahnen“ und sinnvoll mittels Textfeedback „anzustoßen“. Hier stellt sich insbesondere die Frage, welches Erklärungswissen mit Blick auf Stufe, Text (bzw. Textsorte) und Schreibprozess für das Formulieren von Textfeedback hilfreich ist: Gibt es „Standardlösungen“ für bestimmte Textdefizite? Wie können Schreibprobleme konkret mit Blick auf die sprachliche Oberfläche in Texten oder das jeweilige kommunikative Anliegen gelöst werden?

Das Wissen von Lehrpersonen über die (sprachliche) Form von Textfeedback kann in verschiedene Aspekte aufgeschlüsselt werden (Beyer 2018; von Gunten/Beyer 2018, S. 20f.), die hier zum Wissen über Leistungsbeurteilung (z. B. mittels Textfeedback; Jost et al. 2011, S. 223) innerhalb des pädagogisch-psychologischen Wissens (Abb. 2) gerechnet werden – ein Thema, welches in diesem Beitrag nicht vertieft wird.

Kenntnisse von Lehrpersonen über Formulierungsmöglichkeiten von Textfeedback[8] können aber auch als Mittel zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gesehen und damit zum fachdidaktischen Wissen gezählt werden: Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn danach gefragt wird, wie *aufgabenspezifisches* und *handlungsleitendes* Feedback sprachlich so realisiert werden kann, dass auch

8 Zum Repertoire von „Sprechhandlungstypen“ in Textkommentierungen: Beyer (2018, S. 28–33); zur „(sprachlichen) Form der Rückmeldung“: von Gunten/Beyer (2018, S. 20–22).

schwache Lernende es verstehen und für ihren nächsten Lernschritt nutzen können (Sturm 2019, S. 10).

3.4 Den formativen Textfeedback-Zyklus schliessen

Die formative Textbeurteilung muss in zweifacher Hinsicht als Prozess bekannt sein, damit Lehrpersonen den Textfeedback-Zyklus sinnvoll schliessen können: Einerseits sollten Texte mit Hilfe des formativen Feedbacks tatsächlich von Lernenden überarbeitet werden – andernfalls laufen förderorientierte Hinweise der Lehrperson „ins Leere". Andererseits sollte die Lehrperson die durch ihren Blick auf die Textentwürfe gewonnenen Informationen zur Lernentwicklung für die weitere Unterrichtsgestaltung nutzen können (Sturm 2019, S. 11).

4 Zusammenfassung und Desiderata

Ausgehend vom COACTIV-Kompetenzmodell werden in Abbildung 2 einzelne Ansatzpunkte für die Modellierung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens mit Blick auf die formative Textbeurteilung formuliert. Für weitere Untersuchungen müsste allerdings das schreibbezogene Professionswissen noch differenzierter erfasst und zahlreiche Zuordnungs- und Abgrenzungsfragen geklärt werden. Denn auch wenn aus theoretischer Sicht die idealtypische Abgrenzung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen plausibel erscheint, sind aus empirischer Sicht noch viele Fragen offen (Krauss et al. 2008, S. 717f.). Bspw. wird im COACTIV-Projekt das Wissen zu Leistungen von Lernenden zum fachdidaktischen Wissen gezählt (Baumert/Kunter 2011, S. 35f.), während Sturm et al. (2016, S. 141) es im Bereich des fachlichen Wissens verorten.

In diesem Beitrag wird von verschiedenen Annahmen ausgegangen, die empirisch für den Schreibunterricht noch zu prüfen wären:

Während im NOVIS-Projekt Sturm et al. (2016, S. 142) das formative Beurteilen dem fachdidaktischen Wissen zurechnen, wird hier von der in Abbildung 2 visualisierten These ausgegangen, dass jede Phase im formativen Textfeedback-Zyklus jeweils sowohl fachliches, fachdidaktisches als auch das hier nicht fokussierte pädagogisch-psychologische Wissen voraussetzt (Kunter/Baumert 2011, S. 347).

Auch wäre mit Blick auf den Zusammenhang von schreibbezogenem Professionswissen und dem konkreten formativen Textbeurteilungs-Handeln im Unterricht genauer zu untersuchen, welche Wissenskomponenten für individuelles und kompetenzorientiertes formatives Feedback unabdingbar sind. Oder anders ausgedrückt sollte die Schreibforschung in den Blick nehmen, welche

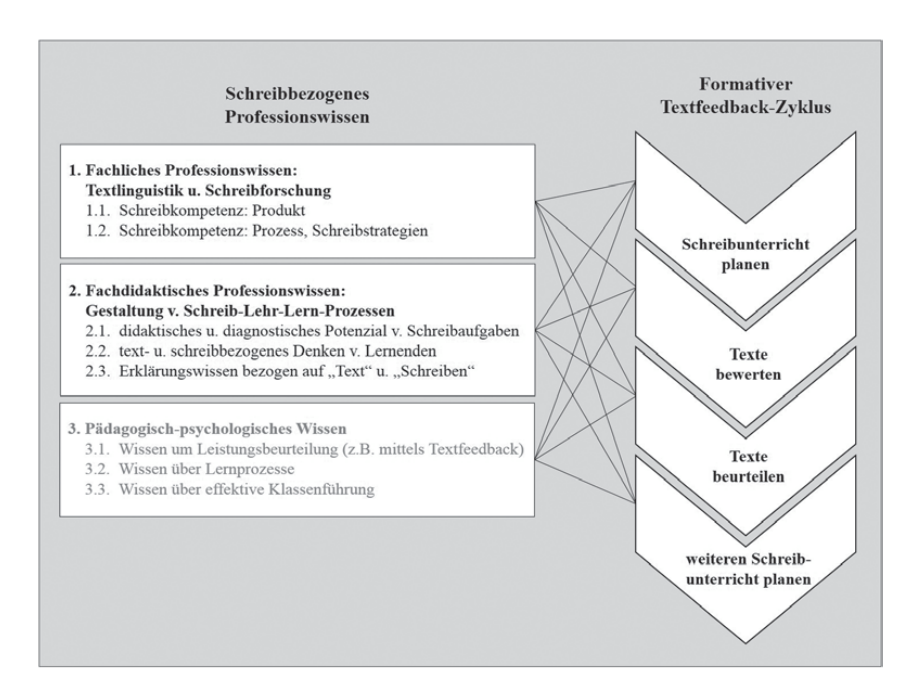


Abb. 2: Im formativen Textfeedback-Zyklus benötigtes Professionswissen

Lücken im wissensbasierten Textfeedback-Filter zu diffusen und wenig lernförderlichen Rückmeldungen führen.

Weiter wird angenommen, dass die formative (in Abgrenzung zur summativen) Textbeurteilung streckenweise ihrer eigenen „Logik" folgt: Weil sie einen Lernprozess anbahnt (und nicht abschließt) ist sie vorausschauend und als Zyklus zu konzipieren. Beispielsweise kann vermutet werden, dass für formatives Textfeedback das Erklärungswissen mit Blick auf den nächsten Lernschritt einen zentralen Stellenwert haben muss, während Fragen rund um die rechtlich-juristische Absicherung (z. B. mit Blick auf Schulübertrittsfragen) eher vernachlässigt werden können. Für weitere Studien im Feld der Schreibdidaktik wird daher angeregt, auf der Basis von Vorarbeiten aus dem englischsprachigen Raum (z. B. Black/Wiliam 2012) spezifisch die formative Textbeurteilungs-Praxis von Lehrpersonen (bzw. das dafür benötigte Professionswissen) zu beforschen – ein Thema, welches in der (deutsch-)schweizer Schullandschaft mit dem Lehrplan 21 gerade erst Aufwind bekommen hat.

Literatur

Adamina, Marco/Balmer, Thomas (2015): Kompetenzen und Orientierung an Kompetenzen im Lehrplan 21. Grundlagendokument zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern, Teil 1. Bern: PH Bern und Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Adamina, Marco/Balmer, Thomas/Gfeller, Silvia/Hirt, Ueli/Michel, Jürg/Nattiel, Marlis/Wagner, Urs (2015): Kompetenzorientiert unterrichten mit dem Lehrplan 21. Grundlagendokument zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern, Teil 2. Bern: PH Bern.

Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Heinrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (Hrsg.) (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.). Textformen als Lernformen. Köln: Gilles & Fancke. S. 191–209.

Balmer, Thomas/Kuratle, Regina (2019): Was sind reichhaltige Aufgaben? Bern: IWF PHBern.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann. S. 29–53.

Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Pohl, Thorsten/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 501–513.

Beyer, Anke (2018): InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. In: Linguistik Online. Jg. 91. No. 4. S. 15–40.

Black, Paul/Wiliam, Dylan (2012): Assessment for Learning in the Classroom. In: Gardner, John (Ed.): Assessment and Learning. 2nd Edition. Los Angeles u. a.: Sage. pp. 11–31.

Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten/Vetterick, Gesa (2014): Schüler/innentexte beurteilen. Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren (AkaTex Working Papers, 2). Siegen u. Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.

Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten/Teichmann, Alina (2016): Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In: Zimmermann, Holger/Peyer, Ann (Hrsg.): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 149–173.

Graham, Steve/McKeown, Debra/Kiuhara, Sharlene/Harris, Karen R. (2012): A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. In: Journal of Educational Psychology. Vol. 10. No. 4. pp. 879–896.

Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. Review of Educational Research. Vol. 77. No. 1. pp. 81–112.

Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Schindler, Kirsten (2011): Schriftliches Beurteilen lernen. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg i. Br.: Filibach. S. 221–239.

Krause, Ulrike-Marie (2007): Feedback und Kooperatives Lernen. Münster: Waxmann.

Krauss, Stefan/Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael et al. (2008). Pedagogical Content Knowledge and Content Knowledge of Secondary Mathematics Teachers. In: Journal of Ecucational Psychology. Vol. 100. No. 3. pp. 716–725.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2011): Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In: Kunter, Mareike et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann. S. 345–366.

Matsumura, Lindsay C./Patthey-Chavez, G. Genevieve/Valdés, Rosa/Garnier, Helen (2002): Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students‘ revision in lower- and higher-achieving urban schools. In: The elementary School Journal. Vol. 103. pp. 3–25.

Müller, Andreas/Ditton, Hartmut (2014): Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In: Ditton, Hartmut/Müller, Andreas (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster: Waxmann. S. 10–27.

Parr, Judy M./Timperley, Helen S. (2010): Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. In: Assessing Writing. Vol. 15. No. 2. pp. 68–85.

Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Pohl, Thorsten/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 101–140.

Rezat, Sara/Feilke, Helmuth (2018): Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: informationen zu deutschdidaktik (ide). Jg. 42 H. 2. S. 24–38.

Schindler, Kirsten (2019): So genau wie möglich – Texte von Schülerinnen und Schülern bewerten. In: Lehnen, Katrin/Pohl, Thorsten/Rezat, Sara/Steinhoff,

Torsten/Steinseifer, Martin (Hrsg.): Feilke Revisited. Siegen: universi. S. 205–208.

Schneider, Michael/Stern, Elsbeth (2015): Die kognitive Perspektive des Lernens: zehn Eckpfeiler-Forschungsergebnisse. In: Dumon, Hanna/Istance, David/Benavides, Francisco (Hrsg.): The Nature of Learning – die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis. Weinheim: Beltz. S. 82–100.

Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher. Vol. 15. No. 2. pp. 4–14.

Smit, Robert (2009): Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Sturm, Afra (2019): Beurteilen als Lernförderliche Feedback-Kultur. In: Rundschreiben Zentrum Lesen. H. 34. S. 10–11.

Sturm, Afra/Schneider, Hansjakob/Lindauer, Nadja/Sommer, Tim (2016): Schreibbezogenes Fachwissen bei Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.): Qualitäten von Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 139–161.

Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Troia, Gary.A./Graham, Steve (2003): Effective Writing Instruction Across the Grades: What Every Educational Consultant Should Know. In: Journal of Educational and Psychological Consultation. Vol. 14. No. 1. pp. 19–37.

Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Opladen u. Toronto: Barbara Budrich.

von Gunten, Anne (2011): Funktionale Schreibziele in den ersten Schuljahren. Instruktives Schreiben mit ein- und mehrsprachigen 2. KlässlerInnen. In: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 195–213.

von Gunten, Anne/Beyer, Anke (2018): Schriftliche Textkommentierungen. Versuch einer Begriffsklärung aus schreibdidaktischer Sicht. In: JoSch – Journal der Schreibberatung. Jg. 16. No. 2. S. 11–26.

Ilka Fladung

Planen angehende Deutschlehrkräfte adaptiv? – Erste Ergebnisse aus PlanvoLL-D zu einer Facette von Planungskompetenz

Abstract: This article seeks to answer three questions: (1) What aspects of a learning group's preconditions do pre-service language teachers take into account in written lessons plans? (2) What kind of learning tasks are planned? (3) Do these planning decisions result from dealing with heterogeneity to a degree that justifies the label "adaptive teaching"? Firstly, I will give a short overview of research on teacher planning and discuss the specific text-type of written lessons during induction. After that, I present findings from a content analysis and discuss limitations of the approach. Data stem from the *PlanvoLL-D*-project (2016–2019), in which pre-service teachers who entered induction in German federal states of North Rhine-Westphalia and Berlin were asked to submit copies of the written plans for their first and last demonstration lessons.

1 Das Konzept der Adaptivität bzw. der adaptiven Unterrichtsplanung

Heterogene Lerngruppen stellen den Regelfall in Bildungssystemen dar. Ausgehend davon formulieren Reusser et al. 2015, dass Lehrkräfte damit rechnen müssten, dass sich in Lerngruppen interindividuelle Unterschiede zeigen, von denen viele leistungsrelevant sind (Reusser et al. 2015, S. 224). Daraus folgern sie, dass es in einem guten, kompetenzorientierten Unterricht geboten sei, in der Unterrichtsplanung

> […] Stoffe und Inhalte so auszuwählen und als Lerngelegenheiten in Passung zu den Schülervoraussetzungen prozesshaft zu gestalten, dass strukturiertes, bewegliches, vernetztes, anwendungsfähiges Wissen und Können erworben und erwünschte Kompetenzziele erreicht werden. (ebd., S. 229)

Von Lehrpersonen, die einen solchen Umgang mit den Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zeigen, sagt man, dass sie *adaptiv sind* bzw. dass sie Unterricht *adaptiv gestalten können* (Beck et al. 2008). Unter dem Schlagwort des „adaptive teaching" sind im anglo-amerikanischen Raum bereits seit Mitte der 1970er-Jahre zahlreiche Publikationen erschienen (Corno/Snow 1986; Corno 2008; Glaser 1977). Metaanalysen aus den USA belegen, dass adaptiver

Unterricht in mittlerer Höhe mit Lernergebnissen im kognitiven Bereich korreliert (Brühwiler 2014).

Wer adaptiv unterrichtet, bemüht sich darum, eine Passung zwischen der Lernumgebung und den (diagnostizierten oder vermuteten) Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den kognitiven, motivationalen und affektiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler herzustellen – mit dem Ziel, günstige Bedingungen dafür zu schaffen, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler vom Lernarrangement profitieren (Beck et al. 2008; Brühwiler 2014; Klieme/Warwas 2011; Martschinke 2015; Rey et al. 2018).

Eine gängige Unterscheidung in Bezug auf Adaptivität ist die zwischen *Mikro- und Makroadaptivität* (Corno/Snow 1986; Kleinschmidt-Schinke, in diesem Band). Martschinke (2015) stellt als Beispiele für Makroadaptivität die geplante und strukturierte Gestaltung kooperativer Lernsettings und den auf Leistungsdiagnostik beruhenden Einsatz von Methoden vor, etwa in Form von Lautlesetandems im Deutschunterricht. Als Beispiel für Mikroadaptivität nennt sie die spontane Unterstützung einzelner Lernender während des Unterrichts (Martschinke 2015, S. 23f.). In diesem Beitrag beziehe ich mich ausschließlich auf Makroadaptivität, d. h. auf planerische Maßnahmen im Vorfeld des Unterrichts.

Beck et al. widmeten sich 2007 mit dem ersten groß angelegten empirischen Forschungsprojekt im deutschsprachigen Raum dem Konstrukt *Adaptive Lehrkompetenz*, das sich in *Planungskompetenz* und *Handlungskompetenz* ausdifferenzieren lässt. Die Forschungsgruppe schlägt vor, Adaptive Lehrkompetenz in die vier Dimensionen *Sachkompetenz*, *Didaktische Kompetenz*, *Diagnostische Kompetenz* und *Klassenführungskompetenz* zu unterteilen.[1] In einer Interventionsstudie wurde naturwissenschaftlicher Unterricht in der Primarstufe in den Blick genommen und mithilfe eines multi-methods-Ansatzes konnten Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Lehrendenmerkmalen in Verbindung gebracht werden. Die Ergebnisse auf Klassenebene bestätigen, dass die Schülerinnen und Schüler in leistungsheterogenen Interventionsgruppen einen signifikant größeren Leistungszuwachs gegenüber den Klassen erreichen, die als Kontrollgruppen dienten (Beck et al. 2008, S. 163–165).

---

1 Am Konstrukt mit seiner Vierteilung wird auch Kritik geübt (bspw. Klieme/Warwas 2011): Die Notwendigkeit der Erweiterung vorhandener Dimensionen, z. B. um Beratungskompetenz (Hertel 2009), wird ebenso diskutiert wie die Trennschärfe einzelner Dimensionen, z. B. von *Didaktischer Kompetenz* und *Diagnostischer Kompetenz*.

Adaptivität bzw. verwandte Konzepte wie individualisierender und (binnen-) differenzierender Unterricht[2] wurden bislang vor allem in der Pädagogik thematisiert (z. B. Warwas et al. 2011); in der Deutschdidaktik kann nur auf wenige Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden – fast ausschließlich im Bereich der Primarstufe. So gibt Osburg (2015) einen historischen Abriss zur Individualisierung im Deutschunterricht in der Grundschule; Noack und Kunze (2015) stellen dar, dass sie die Themenschwerpunkte für die Debatten im Primarbereich aktuell bei LRS, sprachlichen Defiziten bei mehrsprachigen Kindern sowie Leseförderung im weiterführenden Leseunterricht sehen. Die bislang vorliegenden empirischen Befunde lassen erahnen, dass Lehrkräfte in Deutschland insgesamt eher selten differenzieren. Willems und Glesemann (2015) untersuchen mithilfe von Fragebögen, ob und inwiefern Lehrer*innen in 5. Klassen in NRW „zentrale Bestandteile der individuellen Förderung auf Unterrichtsebene umsetzen“ (ebd., S. 414) und fassen ihre Befunde für den Deutschunterricht so zusammen,

> […], dass es Lehrkräften besser gelingt, ihre Schülerinnen und Schüler individuell durch Feedback zu unterstützen beziehungsweise das Unterrichtstempo an die Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler anzupassen, als unterschiedlich schwere Aufgaben auszuwählen und adaptiv einzusetzen. (ebd., S. 428)

Betreffend den Leseunterricht in vierten Grundschulklassen resümieren Bos et al. bereits im Kontext von IGLU 2003, dass viele Schülerinnen und Schüler die meiste Zeit gemeinsam unterrichtet würden und Differenzierung, insofern diese überhaupt stattfindet, häufig aus einem Mehr an Bearbeitungszeit des ansonsten gleichen Materials bestünde (Bos et al. 2003, S. 4f.). Bei einer Untersuchung im Rahmen von IGLU 2006 zeigte sich, dass nur rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Aufgaben oder Materialien erhält (Lankes/Carstensen

---

2 Zum Verhältnis der genannten Konzepte bzw. zur Verwendung der Ausdrücke erläutern Bohl et al. (2012): „Während die Begriffe Individualisierung und Differenzierung eher schulpädagogische Begriffe sind, ist Adaptivität ein Begriff der pädagogischen Psychologie bzw. der Lehr-Lern-Forschung“ (ebd., S. 48). Weiter heißt es dort: „Damit ist der Begriff Adaptivität nicht an bestimmte Unterrichtsformen (z. B. Wochenplanarbeit) gebunden, sondern an konkretes Lehrerhandeln […]“ (ebd., S. 49). Aktuelle Begriffsbestimmungen finden sich auch bei Dumont (2019). Dort heißt es: „Wenngleich das Konzept der Binnendifferenzierung zum Ziel hat, den Unterricht an die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen […], wurde darauf hingewiesen, dass die Variation von Lerninhalten und weiteren Unterrichtsaspekten nicht automatisch adaptiv ist, also dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angemessen […]“ (ebd., S. 257).

2007) und auch in jüngster Vergangenheit, im Rahmen von IGLU 2016, gaben ca. 70 % der Lehrkräfte an, im Leseunterricht nur „manchmal“ oder gar „nie“ bewusst mit homogen oder heterogen zusammengesetzten Gruppen zu arbeiten (Bremerich-Vos et al. 2017, S. 292).[3]

Zwar belegen Studien, in denen Einstellungen von Deutschlehrkräften rekonstruiert werden, zumindest teilweise ein Bewusstsein für die Wirkung differenzierender Maßnahmen (für den Leseunterricht z. B. Schmidt 2018) und viele der gängigen Lehrwerke liegen mittlerweile in einer differenzierenden und einer nicht-differenzierenden Variante vor[4] – ob und in welchem Ausmaß differenzierende Aufgaben aus Lehrwerken im Unterricht jedoch tatsächlich eingesetzt werden, ist meiner Kenntnis nach bislang noch nicht erhoben worden.

2 Unterrichtsplanung

The importance auf planning cannot be overestimated.
(Shavelson 1987, S. 483)

Bis in die 1980er-Jahre hinein überwog eine Vorstellung der grundsätzlichen Nicht-Planbarkeit von Unterricht. Diese führte u. a. dazu, dass häufiger von „Unterrichtsvorbereitung“ als von konkreter „Unterrichtsplanung“ die Rede war und sich kein einheitlicher Sprachgebrauch[5] herausbildete (Tebrügge 2001, S. 13). Seit Ende der 1980er Jahre herrscht jedoch weitestgehend Einigkeit über die Wichtigkeit von Planungsentscheidungen. So formulierte Shavelson (1987), dass deren Einfluss sich nicht nur auf die Handlungen der Lehrenden im Unterricht beschränkt, sondern auch „nature and outcomes“ des Unterrichts bei den Schülerinnen und Schülern beträfe (Shavelson 1987, S. 483). Versteht man Unterrichtsplanung als „Sonderfall des planvollen Handelns“ (Tebrügge 2001), dann kann der Planungsprozess, mit Bezug auf die Psychologie des Problemlösens,

3 Stahns und Rieser (2017, S. 262) merken in diesem Zusammenhang an: „Was die Befunde zur Gestaltung des Deutschunterrichts in der Grundschule betrifft, so ist zu bemerken, dass nur in wenigen Studien die Gestaltung des gesamten Deutschunterrichts im Mittelpunkt steht. Zumeist werden einzelne Kompetenzbereiche wie Rechtschreiben oder Lesen fokussiert“.

4 Zur Analyse des Differenzierungsangebots in Lese-Lehrwerken für 4. Klassen siehe Liegmann/Dreyer (2014).

5 Plausibel erscheint diesbezüglich der Definitionsvorschlag von Sandfuchs, der dafür plädiert, sowohl mit „Unterrichtsplanung“ als auch mit „Unterrichtsvorbereitung“ „alle dem Unterricht vorausgehenden Maßnahmen […], die das Lehren und Lernen im Unterricht selbst optimieren sollen“ zu bezeichnen (Sandfuchs 2009, S. 512).

als Problemlöse-Prozess (Bromme 1981) modelliert werden.[6] König et al. (2017) umreißen die dafür nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten wie folgt:

> Unterrichtsplanung kann als Problem verstanden werden, das gelöst werden muss, wobei für die Problemlösung das spezifische Wissen im Bereich des Faches, der Fachdidaktik und der Pädagogik von Bedeutung sein dürfte. (ebd., S. 122)

Im Rahmen eines Unterrichtsplanungsprozesses haben Lehrkräfte eine Fülle von Entscheidungen zu treffen. Bei Maier (2012) werden diese Entscheidungen fünf Planungskategorien zugeordnet. In den Kategorien sind Aspekte zusammengeführt, die üblicherweise als zentrale Elemente von Planungen angesehen werden: (1) von den curricularen und fachwissenschaftlichen Vorgaben zu den Lernzielen; (2) von den Lernvoraussetzungen zur Verlaufsplanung; (3) methodische Dimensionen und (4) organisatorische Aspekte sowie (5) Reflexion und Evaluation der Lehr-Lern-Sequenz (ebd. S. 171–258). Meine weiteren Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf die zweite Planungskategorie, die Maier noch einmal dreiteilt: erstens das Erfassen von Lernvoraussetzungen, zweitens das Planen des Verlaufs des Lehr-Lernprozesses und drittens das Planen individualisierter Lehr-Lernverläufe.

Bei schriftlichen Unterrichtsplanungen im Kontext institutioneller Ausbildungsprozesse handelt es sich um eine Textsorte, die fast ausschließlich in diesem spezifischen Rahmen vorkommt. Erfahrene Lehrkräfte müssen mehr oder weniger umfangreiche schriftliche Entwürfe nur noch dann produzieren, wenn eine dienstliche Beurteilung ansteht. Daher werden schriftliche Unterrichtsentwürfe auch als „Prototypen gut geplanten Unterrichts“ (Weingarten 2019, S. 135) gefasst oder mit dem Gesellenstück eines Tischlers verglichen (Beste 2016, S. 108). Linguistisch betrachtet haben schriftliche Unterrichtsentwürfe im Sinne eines handlungstheoretisch bzw. funktional geprägten Textsortenbegriffs, wonach Texte in erster Linie danach klassifiziert werden, welche Textfunktion als Hauptfunktion vorliegt[7], vor allem eine Informations- und Obligationsfunktion. Nach Hochstadt/Olsen (2013, S. 98) sind diese beiden Funktionen dominant,

---

6 Die Vorteile einer solchen Modellierung zeigt z. B. Wengert (1989, S. 111–119) auf. Eine andere Möglichkeit der Modellierung besteht nach Aprea (2014) darin, dass man den Prozess der Unterrichtsplanung in Analogie zu Tätigkeiten in den so genannten Designprofessionen (z. B. Architektur oder Softwareentwicklung) als Designaufgabe versteht.

7 Die Textfunktion ist bei Brinker (2010, S. 78) definiert als „Sinn, den ein Text in einem Kommunikationsprozess erhält, bzw. als Zweck, den ein Text im Rahmen einer Kommunikationssituation erfüllt“.

da schriftliche Unterrichtsentwürfe „Transparenz für Außenstehende schaffen" (Informationsfunktion) und angehende Lehrkräfte sich durch die Verschriftlichung und Veröffentlichung verpflichten, „eine bestimmte Handlung auszuführen" (Obligationsfunktion). Besonders deutlich wird letztere Verpflichtung, wenn man sich vor Augen führt, dass Planungen u. a. von Fachleiterinnen und -leitern bewertet werden. Wenn z. B. im Entwurf angekündigte Handlungen in einer Unterrichtsstunde nicht vollzogen werden, so muss von der angehenden Lehrkraft erläutert werden, dass vom Plan abgewichen wurde. Weil Planungsabweichungen im institutionellen Kontext als erklärungsbedürftig angesehen werden, lässt sich folgern, dass angehende Lehrkräfte wahrscheinlich dazu tendieren, möglichst wenig vom Plan abzuweichen. Shavelson und Stern konnten bereits 1981 zeigen, dass unerfahrene Lehrkräfte sogar dann noch größtenteils der Planung folgen, wenn im Unterricht größere Schwierigkeiten auftreten.

Zu bedenken ist, dass Lehrkräfte zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes meist noch „Planungsnovizen" sind, bei denen sich die Planungskompetenz noch weiter entwickeln wird[8]:

> Planungskompetenz entsteht in einem komplexen berufsbiographischen Prozess. Sie setzt sich zusammen aus dem Erwerb theoretischer Erkenntnisse in der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, aus praktischen Erfahrungen in der Berufsausübung, in der das Handlungsrepertoire sowie Routine, d. h. automatisierte Handlungsabläufe, erworben werden. (Sandfuchs 2009, S. 514)

Betrachtet man hingegen erfahrene Lehrkräfte im Berufsalltag, so werden diese ihre Unterrichtsstunden bzw. -einheiten kaum so detailliert vorbereiten, wie es von angehenden Lehrkräften erwartet wird. Deshalb eilt insbesondere ausführlichen schriftlichen Unterrichtsentwürfen der Ruf voraus, dass sie Teil einer „Feiertagsdidaktik" (Jank/Meyer 1991) seien und weder zum Alltag routinierter Lehrkräfte gehörten noch ein Teil von deren Selbstverständnis seien (Tebrügge 2001). Trotzdem gibt von Brand zu bedenken:

> Selbst, wenn es oft Klagen gibt, dass dieses spezifische Format extra zu erlernen ist, obwohl es später kaum noch Verwendung findet, erfüllt es doch eine entscheidende Funktion in der Entwicklung von Unterrichtsplanungskompetenz. (von Brand 2018, S. 26)

Kämper-van den Boogaart sieht eine Hauptfunktion schriftlicher Planungen darin, dass sie „für eine intersubjektive Reflexion der Praxis hilfreich sein

8 Einen Hinweis darauf, dass bei der adaptiven Planungskompetenz im Vorbereitungsdienst Zuwächse zu verzeichnen sind, liefern die Längsschnittergebnisse von König et al. (2015).

dürften", da sie „[…] allgemeine Zielvorstellungen mit konkreten Bildern fachlichen Unterrichtens [verbinden]" (Kämper-van den Boogaart 2014, S. 283).

Die dargestellten Besonderheiten schriftlicher Unterrichtsentwürfe im Rahmen des Vorbereitungsdienstes sind bei der Konzeption eines Analyseinstrumentariums zu beachten. Die wichtigste Konsequenz besteht m. E. darin, für diese Textsorte einen rein deskriptiven Analysezugang zu wählen; die Bewertung der Güte von Unterrichtsentwürfen obliegt den Deutschfachleiterinnen und -fachleitern.[9]

3 Projektkontext und Methode

Die vorliegenden Ergebnisse stammen aus einem Dissertationsvorhaben, das im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Die Bedeutung des professionellen Wissens angehender Deutschlehrkräfte für ihre Planung von Unterricht: Validierung und methodische Innovation", kurz „PlanvoLL-D" (König et al. 2017), entsteht. In diesem interdisziplinären Projekt wurden das professionelle Wissen und die Planungskompetenz einer Kohorte von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern im Fach Deutsch in den Blick genommen, die 2016 in Berlin und Nordrhein-Westfalen mit ihrer zweiten Ausbildungsbildungsphase begannen.[10] Wie bereits in der Vorgängerstudie „PlanvoLL" (König et al. 2015) wurde die adaptive Planungskompetenz als eine spezifische Kompetenzfacette fokussiert. Wurde diese im Rahmen von „PlanvoLL" noch generisch, d. h. fächerübergreifend, als didaktische Adaptivität erfasst, erfolgte im Rahmen von „PlanvoLL-D" eine Konkretisierung auf das Fach Deutsch.[11]

Für die Untersuchung der Unterrichtsentwürfe wurde ein qualitativ-inhaltsanalytisches Verfahren genutzt. In der hier vorliegenden Variante handelt es sich um eine Dokumentenanalyse, die inhaltlich-strukturierend durchgeführt wurde,

---

9 In Kenntnis des jeweiligen Entwurfs und des Unterrichtsprozesses könnten sie z. B. Anhaltspunkte dafür gewinnen, dass Darlegungen zur Lernausgangslage im Entwurf nicht triftig und insofern auch negativ zu bewerten sind. Stehen nicht beide Informationsquellen zur Verfügung, sondern nur der Entwurf, kann nicht nach der Angemessenheit von Äußerungen über Lernausgangslagen gefragt werden, sondern „nur" danach, ob sie vorkommen und wie detailliert sie sind.

10 In Bremerich-Vos et al. (2019) sind einige fachdidaktische und fachwissenschaftliche Items aus den Wissenstestungen sowie die Ergebnisse dieser Testungen zu finden.

11 Nach der Entwicklung eines fachdidaktischen Analyseinstrumentariums wurden allgemeindidaktische und fachdidaktische Adaptivität gemeinsam in einer Skalierung betrachtet. Das Skalierungsmodell und die Ergebnisse werden im Rahmen von König et al. (2020) vorgestellt.

um das umfangreiche Datenmaterial für die Bearbeitung der Forschungsfragen aufzubereiten (Kuckartz 2016; Schreier 2014).

In einem *ersten* Schritt wurde dazu – teils deduktiv, teils induktiv und im Abgleich mit dem Kategoriensystem aus „PlanvoLL" (König et al. 2015) – ein Kategoriensystem entwickelt, das in einer Probekodierung anhand von 100 Unterrichtsentwürfen erprobt werden konnte. In Abbildung 1 sind die acht Oberkategorien des Kategoriensystems mit der Anzahl der jeweils zugehörigen Subkategorien aufgelistet. Die grau unterlegten Kategorien werden im Rahmen dieses Beitrags näher thematisiert.

Im *zweiten* Schritt, der Hauptkodierung, wurden alle Unterrichtsentwürfe mithilfe des Kategoriensystems ausgewertet. Das heißt, dass relevanten Textstellen Kategorien zugewiesen wurden. Dabei wurden 50 Prozent der Entwürfe auch von einer geschulten, unabhängigen Zweitkodiererin kodiert. Im dritten Schritt wurde für jeden Unterrichtsentwurf die Vergabe der Kategorien quantifiziert. Auf der Basis der quantifizierten Daten wurde als zufallskorrigierter Wert der Kodiererüberstimmung Cohen's Kappa mit 0.8 berechnet.[12] Im Falle von Nicht-Übereinstimmungen wurde für den finalen Datensatz konsensuell kodiert.

<table>
<tr><td colspan="4">Kategoriensystem zur Analyse schriftlicher Unterrichtsentwürfe
im Hinblick auf „fachdidaktische Adaptivität"</td></tr>
<tr><td>Fachlich relevante Lernvoraussetzungen der gesamten Lerngruppe (5)</td><td rowspan="3">Quellen zum Urteil über Lernvoraus-setzungen (8)</td><td>Nennung der Aufgabenstellung (1)</td><td rowspan="3">Passung zwischen den Lernvoraus-setzungen und den Aufgaben (3)</td></tr>
<tr><td>Fachlich relevante Unterschiede innerhalb der Lerngruppe (5)</td><td>Differenzierung der Aufgabenstellung (8)</td></tr>
<tr><td>Unterschiede innerhalb der Lerngruppe auf Grund eines besonderen Lernstatus (4)</td><td>Begründung der Differenzierung (9)</td></tr>
</table>

Abb. 1: Kategoriensystem für die qualitativ-inhaltsanalytische Untersuchung

12 Allgemein gilt für die Interpretation von Kappa, dass ein Wert von 0.75 oder höher als Indikator für sehr gute, ein Kappa zwischen 0.6 und 0.75 als ein Indikator für gute Übereinstimmungen gedeutet werden kann (Wirtz/Caspar 2002, S. 59).

Zur Quantifizierung der Informationen aus der Inhaltsanalyse wurde in eine Datenmatrix pro Unterrichtsentwurf und Subkategorie entweder 1 = *Subkategorie erfüllt* oder 0 = *Subkategorie nicht erfüllt* eingetragen. Neben dieser dichotomen Information darüber, ob eine Kategorie vergeben wurde oder nicht, konnte als dritte Option eine 9 = *Missing* bzw. *fehlender Wert* eingetragen werden. Um die Notwendigkeit eines solchen Missings und dessen Interpretation zu verdeutlichen, sei in Abbildung 2 zunächst die schematische Darstellung einer möglichen Makrostruktur eines Unterrichtsentwurfs skizziert.

Liegt ein Unterrichtsentwurf in einem solchen Format vor, so kann man zum Beispiel die Darstellung von Lernvoraussetzungen der zu unterrichtenden Lerngruppe *erwarten*. Fehlen jedoch die hier schematisch dargestellten Seiten 2 und 3, so ist eine solche Darstellung *nicht* zu erwarten. Betrachtet man die Unterrichtsentwürfe zu T1, so erscheint eine Verschriftlichung der Lernausgangslage in vielen Fällen aufgrund des niedrigen Umfangs als *nicht erwartbar*.

Eine Analyse der Curricula der Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung stützte den Verdacht, dass zu Beginn des Vorbereitungsdienstes kurze Unterrichtsplanungen von Institutionsseite gewünscht sind: In den meisten Fachseminaren gehört die Beschreibung der Lernausgangslage nicht zu den verpflichtenden Bestandteilen des jeweils ersten Unterrichtsentwurfs. Überdies ist zur Einordnung der nachfolgend vorgestellten Ergebnisse darauf hinzuweisen, dass die in Nordrhein-Westfalen untersuchten Lehrkräfte auf der Grundlage eines „Kerncurriculums für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst" ausgebildet wurden, welches im Herbst 2016 für nachfolgende Ausbildungsjahrgänge novelliert wurde. Durch diese wurde dem Umgang mit Heterogenität ein größerer Stellenwert zugeschrieben, indem u. a. aus dem bis dato eigenständig gefassten *Handlungsfeld 5* mit dem Titel „Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen" eine allen Handlungsfeldern unterlegte *Leitlinie* wurde („Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen").

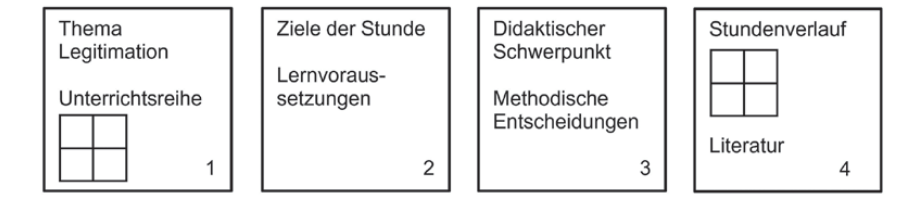


Abb. 2: Schematische Darstellung einer möglichen Makrostruktur eines Unterrichtsentwurfs

Ob sich durch die Ausbildung nach dem neueren Kerncurriculum etwas daran geändert hat bzw. ändern wird, dass viele angehende Deutschlehrkräfte zu Beginn des Vorbereitungsdienstes noch nicht dazu gehalten werden, sich mit den (heterogenen) Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler näher zu beschäftigen, bleibt noch zu untersuchen.

Um die Daten aus der hier vorliegenden Stichprobe valide interpretieren zu können, wurde die bereits erläuterte Kodierung gewählt, die es ermöglicht, Fälle, in denen eine Lerngruppenbeschreibung *nicht erwartet werden kann* (Kodierung 9), von solchen zu unterscheiden sind, die zwar eine Beschreibung der Lerngruppe enthalten, in der jedoch *keine* interessierenden Aspekte thematisiert wurden (Kodierung 0).

In PlanvoLL-D wurden Unterrichtsentwürfe im Längsschnitt zu zwei Zeitpunkten erhoben. Zum ersten Messzeitpunkt waren es 172 schriftliche Unterrichtsplanungen, die im Kontext des ersten Unterrichtsbesuchs im Vorbereitungsdienst angefertigt wurden („T1"). Zum zweiten Messzeitpunkt („T2") lagen 138 schriftliche Planungen vor, die im Rahmen der sogenannten „Unterrichtspraktischen Prüfungen" zum Ende des Vorbereitungsdienstes entstanden waren. Im Folgenden beziehe ich mich ausschließlich auf den ersten Messzeitpunkt. Wie sich die Entwürfe auf die drei in der Stichprobe enthaltenen Lehramtsoptionen verteilen, ist Tabelle 1 zu entnehmen. „GyGe" steht dabei für das *Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen* in NRW; „HRSGe" für das *Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen*, ebenfalls in NRW, und mit „ISS" ist das *Lehramt an Integrierten Sekundarschulen* in Berlin gemeint. Die Teilnehmenden waren zu 85 % weiblich und zu T1 im Schnitt knapp 29 Jahre alt, wobei die jüngste Person 23 und die älteste 55 Jahre alt war.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung (T1)

	GyGe	HRSGe	ISS	Total	weiblich	männlich	ø Alter (SD)
T1	73	39	60	172	146 (84,9 %)	26 (15,1 %)	28,9 (4,9)

4 Erste Ergebnisse

4.1 Zuordnung zu den Kompetenzbereichen

Bevor vorgestellt wird, welche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden, welche Formen der Aufgabendifferenzierung geplant werden und ob eine Passung zwischen diesen beiden Bereichen der Planungen

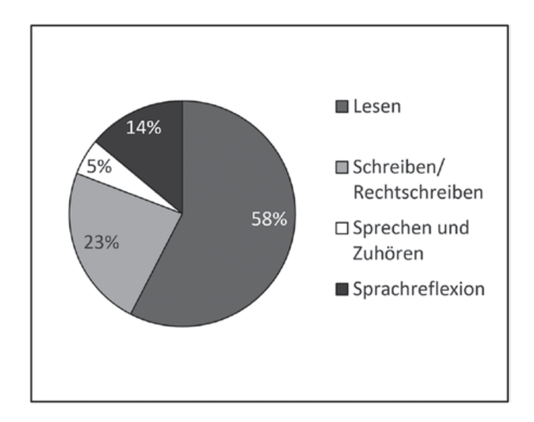


Abb. 3: Verteilung der Kompetenzbereiche, denen die Lernaufgaben der Entwürfe zu T1 zugeordnet werden können

hergestellt wird, soll gezeigt werden, welchen Kompetenzbereichen die Entwürfe zuzuordnen sind. Ordnet man die zentralen Lernaufgaben den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Schreiben*, *Sprechen und Zuhören* und *Sprachreflexion* zu, so wird deutlich, dass die Mehrheit der angehenden Lehrkräfte (58 Prozent) ihre erste Lehrprobe im Bereich des *Lesens* absolvierte. Abbildung 3 zeigt überdies, dass in einem knappen Viertel primär *Schreiben* bzw. *Rechtschreiben* Gegenstand war, wohingegen die Bereiche *Sprachreflexion* mit 14 Prozent und *Sprechen und Zuhören* mit nur 5 Prozent deutlich seltener vertreten waren.

4.2 Lernvoraussetzungen

Auf einer globalen Ebene zeigt sich, dass in 70 von 172 Fällen jeweils mindestens eine Subkategorie, die sich auf Merkmale der Lerngruppe bezieht, kodiert werden konnte – unabhängig davon, ob Aussagen über den Lernstand einer *gesamten* Klasse („fachlich relevante Lernvoraussetzungen der Lerngruppe") oder Aussagen zu *Unterschieden* innerhalb einer Klasse („fachlich relevante Unterschiede innerhalb der Lerngruppe") gemacht wurden. Anders formuliert: Nur etwas mehr als 40 % der jeweils ersten Unterrichtsentwürfe enthielten eine fachdidaktisch relevante Beschreibung der zu unterrichtenden Lerngruppe. In 101 Fällen wurden hingegen für alle zehn zugehörigen Subkategorien ausschließlich Missings kodiert. Das heißt, dass in fast 60 Prozent der Entwürfe zu T1 keine Beschreibung der Lerngruppe erwartbar war.

Tab. 2: Übersicht über die Vergabehäufigkeit von Kategorien zu Lerngruppenbeschreibungen zu T1

Finden sich fachlich relevante Aussagen über Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede bzgl. der Lernvoraussetzungen in der zu unterrichtenden Lerngruppe?		**absolute Häufigkeit**	**Prozent**
Gültig	erfüllt	70	40,7 %
	nicht erfüllt	1	0,6 %
Missing		101	58,7 %
Gesamt		172	100,0 %

Diesen steht lediglich ein Fall gegenüber, in dem eine Lerngruppenbeschreibung zwar grundsätzlich möglich gewesen wäre, jedoch eine „nicht erfüllt"-Kodierung vorgenommen wurde. In Tabelle 2 sind die absoluten und prozentualen Häufigkeiten aufgeführt.

Nun zur Frage, welcher Art die Beschreibungen der Lernvoraussetzungen sind, die in den Entwürfen kodiert werden konnten. In knapp 24 Prozent aller Entwürfe zu T1 – und damit am häufigsten – finden sich Aussagen zu Lernvoraussetzungen der *gesamten* Lerngruppe, die einen fachlichen, *domänenspezifischen* Gehalt haben. Letzteres meint in diesem Zusammenhang, dass sich die Aussagen konkret auf einen Kompetenzbereich beziehen. Auch domänenspezifische Methodenvoraussetzungen wurden hier subsummiert, bspw. die Erfahrungen mit dem Bauen von Standbildern im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Den 41 Nennungen in dieser Subkategorie stehen insgesamt 102 Missings gegenüber sowie 29 Fälle, in denen diese Kategorie als „nicht erfüllt" kodiert wurde. Als Ankerbeispiel für diese Subkategorie sei der folgende Auszug aus einem Unterrichtsentwurf genannt, in dem der Kenntnisstand einer Lerngruppe hinsichtlich des eigenständigen Verfassens eines Gedichtes beschrieben wird:

> Den SuS ist das kriteriengeleitete Schreiben von Gedichten unterschiedlicher Art bereits aus dem letzten Schuljahr bekannt. Das Verfassen eines Parallelgedichts wurde im Laufe der Unterrichtsreihe bereits eingeübt und ist ebenso aus dem letzten Schuljahr bekannt.

Am zweithäufigsten, in ca. 19 Prozent aller Entwürfe, wurden Aussagen zu *Unterschieden* in den Lernvoraussetzungen kodiert, die zwar ebenfalls einen fachlichen Gehalt haben, jedoch deutlich *globaler* formuliert wurden. Den 32 „erfüllt"-Kodierungen stehen insgesamt 108 Missings sowie 32 „nicht erfüllt"-Kodierungen gegenüber. In diese Subkategorie fallen Aussagen wie:

Die Lerngruppe besteht aus 29 SuS (14 w/15 m), deren Kompetenz- und Leistungsstand als eher heterogen einzustufen sind.

4.3 Differenzierung

In 103 von 172 Fällen war es möglich, mindestens eine Form der Differenzierung[13] zu kodieren.

Anders ausgedrückt: In ca. 60 Prozent der Entwürfe zu T1 wurde eine differenzierende Lernaufgabe geplant. In allen anderen Unterrichtsentwürfen wurde keine Differenzierung eingeplant, sondern jeweils eine Aufgabe, die allen Schülerinnen und Schülern gestellt werden sollte. Für die Subkategorien zur Aufgabendifferenzierung wurden keine Missings kodiert, da die grundsätzliche Möglichkeit besteht, dass differenzierte Aufgabenstellungen auch in sehr kurzen Entwürfen enthalten sein *können*, bspw. in Form der Nennung innerhalb eines tabellarischen Stundenverlaufsplans. Tabelle 3 stellt die beiden Formen der Aufgabendifferenzierung zu T1, die mit Abstand am häufigsten vorkommen: Die Differenzierung „nach oben", d. h. über Zusatzaufgaben für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, sowie die Differenzierung durch

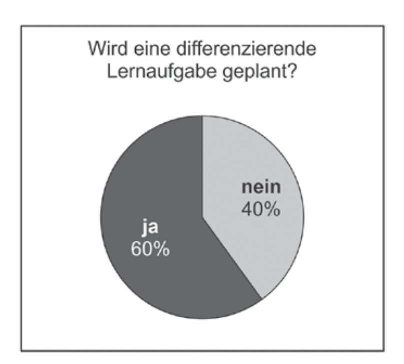


Abb. 4: Differenzierung von Lernaufgaben zu T1

13 Differenzierung meint hier, dass nicht die gesamte Lerngruppe die gleiche Aufgabe auf die gleiche Art zu lösen hat, sondern Schülerinnen und Schülern (teils auf Basis bestimmter Kriterien wie z. B. dem Leistungsstand) unterschiedliche Aufgaben gestellt werden bzw. bei der Bearbeitung der gleichen Aufgabe unterschiedliche Sozialformen/Hilfestellungen/Methoden/… angeboten werden (siehe Fußnote 2).

Tab. 3: Übersicht über die beiden häufigsten Formen der Aufgabendifferenzierung zu T1.

Welche Formen der Aufgabendifferenzierung werden zu Beginn des Vorbereitungsdienstes am häufigsten geplant?		absolute Häufigkeit	Prozent
Zusatzaufgaben	erfüllt	55	32,0 %
	nicht erfüllt	117	68,0 %
Situative Hilfen	erfüllt	55	32,0 %
	nicht erfüllt	117	68,0 %

das Einplanen situativer Hilfen, bspw. durch Hilfekarten bei konkreten sprachlichen Problemen.[14]

Vergleicht man die Werte aus Tabelle 3 mit dem Anteil, den schwierigkeitsdifferenzierende Aufgabenstellungen ausmachen, so zeigt sich ein deutlicher Unterschied: Eine qualitativ differenzierende Aufgabenstellung wurde nur in 15 der 172 Unterrichtsentwürfe geplant (8,7 Prozent).

4.4 Passung

Abschließend soll exemplarisch eine der drei Subkategorien zur Passung vorgestellt werden: „Die Aufgaben für einzelne SuS oder Subgruppen von SuS beziehen sich auf ihre Voraussetzungen." Ob sich die geplanten Aufgaben auf die dargestellten Lernvoraussetzungen beziehen, wird über die Frage operationalisiert, ob der spezifische Lernstand hinsichtlich der Aufgabe beschrieben wird und die Aufgabe für die betreffenden Schülerinnen und Schüler einen möglichen und sinnvollen „nächsten Lernschritt" darstellt. Es muss deutlich werden, dass die Aufgabe am zuvor von der Lerngruppe Erreichten anschließt. Diese Subkategorie kann nur dann kodiert werden, wenn im gleichen Entwurf sowohl eine Subkategorie zu Unterschieden in den Lernvoraussetzungen als auch eine Subkategorie zur Aufgabendifferenzierung kodiert wurden.[15] Häufig wurden mit dieser Subkategorie Passagen in Unterrichtsentwürfen kodiert, in denen drei Leistungsniveaus von Schülerinnen und Schülern mit der dazugehörigen Aufgabendifferenzierung erläutert wurden. Oft wurde exemplarisch je ein Schüler

---

14 Dass diese beiden Differenzierungsformen gleich häufig vorkommen, ist dem Zufall geschuldet. Das gleichzeitige Auftreten beider Differenzierungsformen in einem Entwurf kam nur in 18 Fällen bzw. 10,5 % der Entwürfe vor.

15 Nicht ausreichend wäre es, wenn ausschließlich eine inhaltliche Verortung der Stunde in der Struktur der Unterrichtseinheit erfolgen würde.

„A, B, C, D, E, F, G, H, I: Diese Kinder sind die leistungsstärksten der Klasse, die besonders durch ihre Wortmeldungen den Unterricht voranbringen. Diese Kinder erledigen Arbeitsaufträge schnell und konzentriert. Daher ist es wichtig, sie über den normalen Stoff des Unterrichts hinaus zu fordern und zu fördern. „A und C sind im Mündlichen sehr gut, offenbaren jedoch noch einige Probleme in der Schriftsprache. F und H haben ihre Stärken eher im schriftsprachlichen Bereich.“ „K, L und M sind in einem AO-SF-Verfahren getestet und haben besonderen Förderbedarf. Diese drei Schülerinnen und Schüler werden zieldifferent gefördert.“	„Die ‚Textlupe‘ ist eine schülerzentrierte, individualisierte und differenzierte Methode. Mithilfe dieser Methode können die Kinder ihren selbst erarbeiteten Kriterienkatalog auf ihre Texte anwenden.“ „Die Kinder, die zieldifferent gefördert werden, erhalten besondere Arbeitsaufträge. Die leistungsstarken Kinder erhalten Spezialaufträge, die sie in ihre Textarbeit einfließen lassen müssen.“

Abb. 5: Auszüge aus einem Unterrichtsentwurf zu T1 (eigene Darstellung)

oder eine Schülerin namentlich genannt, der bzw. die als „Prototyp“ für eher leistungsschwache, durchschnittlich leistungsstarke oder besonders leistungsstarke Klassenmitglieder stehen sollte.

Abbildung 5 zeigt (anonymisierte) Ausschnitte aus einer Planung, in der eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern genannt wird. In den vier Auszügen wird von Leistungsunterschieden in der Klasse berichtet und darauf eingegangen, dass diesen z. B. dadurch Rechnung getragen wird, dass für die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler Zusatzaufgaben eingesetzt werden. Außerdem wird erläutert, dass es sich um eine Deutschstunde in einer inklusiven Klasse handelt, in der zieldifferent unterrichtet wird, und daher für drei Kinder separate Aufgaben gestellt werden.

Diese Subkategorie zur Passung konnte in 29 Fällen, d. h. in 17 % der Entwürfe kodiert werden. In 26 Fällen (ca. 15 %) war dies nicht der Fall, obwohl sowohl auf die Lernvoraussetzungen als auch auf die Aufgabenstellung näher eingegangen wurde. 117 Missings machen bei dieser Subkategorie jedoch den größten Anteil an Kodierungen aus (68 %).

5 Zusammenfassung

Im Beitrag wurde ein Ansatz zur Untersuchung fachdidaktischer Adaptivität in schriftlichen Unterrichtsentwürfen erläutert. Zudem konnten erste Ergebnisse einer qualitativ-inhaltsanalytischen Untersuchung von 172 Unterrichtsplanungen, die zu Beginn des Vorbereitungsdienstes in Berlin und Nordrhein-Westfalen

entstanden, vorgestellt werden. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Mehrheit der geplanten Deutschstunden (58 Prozent) ist im Kompetenzbereich „Lesen“ angesiedelt.
- In weniger als der Hälfte aller 172 Planungen beschreiben die angehenden Lehrkräfte Lernvoraussetzungen der zu unterrichtenden Lerngruppe in Form von Gemeinsamkeiten und/oder Unterschieden (37 Prozent). Häufig handelt es sich um Urteile über die Lerngruppe, die formelhaft sind und an der Oberfläche verbleiben. Beispielsweise wird ein „heterogener Leistungsstand“ festgestellt, ohne dass näher erläutert wird, worin die Heterogenität in der jeweiligen Lerngruppe besteht.
- In knapp 60 Prozent der Unterrichtsentwürfe wird eine differenzierende Aufgabenstellung geplant. Dabei wird die Differenzierung sehr viel häufiger in Form von Zusatzaufgaben oder situativen Hilfen als bspw. in Form schwierigkeitsdifferenzierender Aufgabenstellungen geplant (32 Prozent bzw. 9 Prozent).
- In circa jedem sechsten Entwurf (17 Prozent) beziehen sich Aufgaben für einzelne Schüler*innen oder Subgruppen von Schüler*innen explizit auf deren dargestellte Lernvoraussetzungen.

Bei der Interpretation der vorgestellten Ergebnisse sind zwei Punkte insbesondere zu berücksichtigen. Zum einen müssen die meisten angehenden Deutschlehrkräfte zu Beginn des Vorbereitungsdiensts noch keine ausführlichen Entwürfe vorlegen; umfassende Erläuterungen können daher in vielen Fällen noch nicht erwartet werden. Diesem Umstand wurde in der Auswertung der Inhaltsanalyse wie auch in der Ergebnisdarstellung dadurch Rechnung getragen, dass nicht nur zwischen den Kodierungen *erfüllt* (1) und *nicht erfüllt* (0) unterschieden wird, sondern auch die Häufigkeit der kodierten *Missings* (9) angegeben wird.

Zum anderen sind die vorgestellten Ergebnisse der Inhaltsanalyse in Bezug auf das Vorkommen einzelner Elemente in den Planungen rein deskriptiv zu lesen; sie stellen einen Status quo der Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst dar. Fragen wie „Welche weiteren Aufgaben wurden in Betracht bezogen?“, „Welche Informationen über die Lerngruppe sind zwar bekannt, wurden jedoch im Rahmen des vorliegenden Entwurfs nicht verschriftlicht?“ o. Ä. können mithilfe der Daten nicht beantwortet werden. Eine Limitation dieser Arbeit besteht somit darin, dass die vorliegenden Daten nur in geringem Maße Rückschlüsse auf die jeweiligen Wissensbestände oder Einstellungen der angehenden Deutschlehrkräfte zulassen.

Abschließend möchte ich auf das Verhältnis der schriftlichen Planungen zu den curricularen bzw. institutionellen Vorgaben eingehen. Im deutschsprachigen Raum gibt es bislang nur wenig Forschung dazu, wie sich solche Vorgaben auf die Qualität bzw. den Umfang von Planungen auswirken.[16] Die Studie von Zierer et al. (2015) zeigt, dass Planungen von Studierenden, denen im Vorfeld eine feste Strukturierung und zu thematisierende Aspekte durch ein konkretes Planungsmodell vorgegeben wurden, signifikant häufiger eine Beschreibung der Lerngruppe enthielten als solche, die ohne Vorgaben geplant wurden. Auch im Rahmen von PlanvoLL-D trugen institutionelle Vorgaben in großem Maß zur Varianzaufklärung bzgl. des Grads der Adaptivität in Unterrichtsentwürfen bei (König et al. 2020).

Ließe sich dieser Zusammenhang erhärten, so könnten daraus eindeutige Maßnahmen abgeleitet werden, die die Wahrscheinlichkeit, dass relevante Aspekte in Unterrichtsplanungen überhaupt genannt werden, erhöhen. Zwar lässt sich aus einer bloßen Nennung von bspw. „unterschiedlichen Leistungsniveaus" nicht folgern, ob lediglich eine Formulierungsanforderung umgesetzt wurde oder ob die angehende Deutschlehrkraft tatsächlich Unterschiede in der Leistung festgestellt und daraus Schlüsse gezogen hat. Soll aber bspw. eine Differenzierung durch unterschiedliche Arbeitsmaterialien erfolgen, so wäre es durch eine Bestimmung der Lernvoraussetzungen möglich, die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Arbeitsmaterialien auf verschiedenen Leistungsniveaus auf eine fachdidaktisch sinnvolle Art vorzunehmen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich Unterschiede in der Planung direkt auf die möglichen Lehrer*innenhandlungen im Unterricht auswirken.

Literatur

Aprea, Carmela (2014): Unterrichtsplanung als Designaufgabe. In: Journal für LehrerInnenbildung. Jg. 14. H. 4. S. 47–50.

Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (Hrsg.) (2008): Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.

16 In der anglo-amerikanischen Forschung wird häufig mithilfe sehr konkreter Vorgaben, sogenannten „templates", operiert und deren Nutzen für die Unterrichtsplanung untersucht (Rosenshine/Stevens 1986; Theoharis/Causton-Theoharis 2011).

Beste, Gisela (2016): Referendariat Deutsch: Kompaktwissen für Berufseinstieg und Examensvorbereitung. Fachreferendariat Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Bohl, Thorsten/Batzel, Andreas/Richey, Petra (2012): Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität: Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, Thorsten/Bönsch, Manfred/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Teil I: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen: Prolog. S. 40–72.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Grundschule aktuell. H. 83. S. 4–14.

Bremerich-Vos, Albert/Stahns, Ruven/Hussmann, Anke/Schurig, Michael (2017): Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In: Hussmann, Anke et al. (Hrsg.): IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S. 279–297.

Bremerich-Vos, Albert/König, Johannes/Fladung, Ilka (2019): Fachliches und fachdidaktisches Wissen von angehenden Deutschlehrkräften im Referendariat: Konzeption und Ergebnisse einer Testung in Berlin und NRW. Zeitschrift für empirische Hochschulforschung. Jg. 3. H. 2. S. 155–172.

Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.

Bromme, Rainer (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim: Beltz.

Brühwiler, Christian (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster: Waxmann.

Corno, Lyn (2008): On Teaching Adaptively. In: Educational Psychologist. Vol. 43. No. 3. pp. 161–173.

Corno, Lyn/Snow, Richard (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. In: Wittrock, Merlin C. (Ed.): Handbook of research on teaching. Vol. 3. New York u. a.: Macmillan u. a. pp. 605–629.

Dumont, Hanna (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 22. H. S. 249–277.

Glaser, Robert (1977): Adaptive education. Individual diversity and learning. New York: Holt Rinehart Winston.

Hertel, Silke (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. Münster: Waxmann.

Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (2013): Der ausführliche Unterrichtsentwurf: Anmerkungen zu einer Kernproblematik. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Didaktik im Fokus. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 95–113.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.: Cornelsen.

Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.) (2014): Deutsch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Klieme, Eckhardt/Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 57. H. 6. S. 805–818.

König, Johannes/Buchholtz, Christiane/Dohmen, Dieter (2015): Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 18. H. 2. S. 375–404.

König, Johannes/Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, Christiane/Lammerding, Sandra/Strauß, Sarah/Fladung, Ilka/Schleiffer, Charlotte (2017): Die Bedeutung des Professionswissen von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz (PlanvoLL-D). In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 121–134.

König, Johannes/Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, Christiane/Fladung, Ilka/Glutsch, Nina (2020): Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. In: European Journal of Teacher Education. Vol. 43. No. 2. pp. 127–130.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.

Lankes, Eva-Maria/Carstensen, Claus (2007): Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Kurt/Valtin, Renate (Hrsg.): Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S. 161–193.

Liegmann, Anke/Dreyer, Helena (2014): Unterstützen Schulbücher individuelle Förderung? Eine Analyse am Beispiel von Leselehrwerken für Klasse 4. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Jg. 4. H. 2. S. 153–171.

Maier, Uwe (2012): Lehr-Lernprozesse in der Schule. Studium: Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse und Gestaltung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martschinke, Sabine (2015): Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Marquardt, Anne/Schlotter, Keiza (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Wiesbaden: Springer. S. 15–32.

Noack, Christina/Kunze, Ingrid (2015): Individuelle Förderung im Deutschunterricht der Grundschule: Zum fachdidaktischen Forschungsstand. In: Behrensen, Birgit./Gläser, Eva/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 13–29.

Osburg, Claudia (2015): Individualisierung als deutschdidaktische Herausforderung. In: Behrensen, Birgit/Gläser, Eva/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 117–128.

Reusser, Kurt/Stebler, Rita/Mandel, Debbie (2015): Heterogene Lerngruppen unterrichten – maßgeschneiderte Angebote für kompetenzorientiertes Lernen. In: Villiger Hugo, Caroline (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster: Waxmann. S. 223–242.

Rey, Thomas/Lohse-Bossenz, Hendrik/Wacker, Albrecht/Heyl, Vera (2018): Adaptive Planungskompetenz bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Befunde einer Pilotierungsstudie aus Baden-Württemberg. In: heiEDUCATION Journal. Jg. 2. H. 1. S. 127–150.

Rosenshine, Barak/Stevens, Robert (1986): Teaching Functions. In: Wittrock, Merlin C. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Vol. 3. New York: Macmillan u. a. pp. 376–391.

Sandfuchs, Uwe (2009): Grundfragen der Unterrichtsplanung. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 512–519.

Schmidt, Frederike (2018): Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. Berlin u. a.: Peter Lang.

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Jg. 15. H. 1. S. 1–59.

Shavelson, Richard (1987): Planning. In: Dunkin, Michael (Ed.): The international encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford: Pergamon Press. pp. 483–486.

Shavelson, Richard /Stern, Paula (1981): Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. In: Review of Educational Research. Vol. 51. No. 4. pp. 455–498.

Stahns, Ruven/Rieser, Svenja/Lankes, Eva-Maria (2017): Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. In: Hussmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/Mcelvany, Nele/Stubbe, Tobias/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S. 251–279.

Tebrügge, Andrea (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung: Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Theoharis, George/Causton-Theoharis, Julie (2011): Preparing pre-service teachers for inclusive classrooms: revising lesson-planning expectations. In: International Journal of inclusive education. Vol. 15. No. 7. pp. 743–761.

von Brand, Tilman (2018): Stundenplanung Deutsch: Leitfaden für Praktikum, Referendariat und Lehrprobe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Warwas, Jasmin/Labuhn, Andju/Hertel, Silke (2011): Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 57. H. 6. S. 854–867.

Weingarten, Jörg (2019): Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten. Münster: Waxmann.

Wengert, Hans Gert (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern: Eine kognitionspsychologische Studie. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Willems, Ariane/Glesemann, Birte (2015): Individuelle Förderung und der Umgang mit Heterogenität im Fachunterricht an Ganztagsgymnasien. Unterscheidet sich die Wahrnehmung leistungsstarker und leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler? In: Wendt, Heike/Bos, Wilfried (Hrsg.): Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In. Münster: Waxmann. S. 414–444.

Wirtz, Markus /Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der

Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.

Zierer, Klaus/Werner, Jochen/Wernke, Stephan (2015): Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells. In: Die Deutsche Schule. Jg. 107. H. 4. S. 375–395.

Jochen Heins, Marco Magirius, Michael Steinmetz

Relevanzsetzungen von Lehrenden bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA)

Abstract: The project KAMA aims at combining practical expertise and academic research in order to develop a domain-specific tool which helps literature teachers to construct, select and modify tasks. The following interview study gives insights into the practical considerations of fourteen expert teachers while preparing tasks for literature classes. This article highlights the differences between their actual approach and the academic discourse.

Einleitung

Zwei Relevanzsetzungen von Lehrer*innen sollen im Folgenden dargestellt werden, die es bei der Entwicklung eines fachspezifischen Handwerkszeugs zur Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben zu berücksichtigen gilt: die Orientierungen an Operatoren und die Ausrichtung der Aufgabenkonstruktion an der Stundenchoreografie (Abschnitt 6). Zur Kontextualisierung wird einleitend das Desiderat einer (aufgabenbezogenen) Forschung zum Planungshandeln (nicht nur) in der Literaturdidaktik benannt (Abschnitt 1), um anschließend die Ziele der KAMA-Studie an den aktuellen Diskurs anzuschließen (Abschnitte 2 und 3) sowie das Design der Studie und die auswertungsmethodischen Entscheidungen offenzulegen (Abschnitte 4 und 5).

1 Forschung zur Aufgabenkonstruktion und Planungskompetenz

Dass Aufgaben ein zentrales didaktisches Gestaltungsmittel für das von Lehrer*innen intendierte Lernhandeln der Schüler*innen sind und die Suche nach Aufgaben einen Kern der Unterrichtsplanung darstellt, sind vielfach geteilte Annahmen (König et al. 2015, S. 378; Koch et al. 2013, S. 269).

Auch in der Deutschdidaktik stellen Aufgaben ein etabliertes Forschungsfeld dar. Zu Beginn der Aufgabenforschung lag der Fokus auf dem didaktischen Potenzial von Aufgabenstellungen zur Initiierung von bestimmten Lern- und Verstehensprozessen oder zur Erreichung curricularer Vorgaben. Untersucht wurden Aufgaben als „task as plan“ (Legutke 2006, S. 141). Heute werden

insbesondere der Aufgabeneinsatz und die erzielten Wirkungen unter dem Schlagwort „task in process“ (ebd.) in den Blick genommen.[1] Die Frage aber, wie Lehrer*innen Aufgaben planen, ist nach unserem Kenntnisstand bisher nicht aus literaturdidaktischer Perspektive untersucht worden (siehe auch Fladung, in diesem Band). Die Studie von Winkler (2011) zu *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht* stellt eine Ausnahme dar. In dieser Studie werden die Überzeugungen von Lehrkräften zu Aufgaben als Teil professioneller Kompetenz fokussiert, die potenziell Einfluss auf die Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben haben.[2]

Mit Blick auf andere Domänen lässt sich konstatieren, dass empirische Untersuchungen zur Unterrichtsplanung nicht allein ein Desiderat literaturdidaktischer Forschung darstellen, sondern eine eingehende empirische Auseinandersetzung mit dem Planungshandeln bisher aussteht (bspw. Bakenhaus et al. 2017, S. 179; Haag/Streber 2017, S. 168). Für die jüngere Zeit sehen Wernke/Zierer (2017, S. 11) dafür einen Grund in dem im deutschsprachigen Raum derzeit dominierenden Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert/Kunter (2006). Dieses Modell fokussiere die *Durchführung* von Unterricht, mit der Folge, dass die Planungskompetenz empirisch kaum untersucht wird, obwohl der Planungskompetenz eine zentrale Rolle in der Professionalisierung einer Lehrkraft zugesprochen werden kann (Bakenhaus et al. 2017, S. 179; Wernke/Zierer 2017, S. 11).

2 Ziele der KAMA-Studie

Die Notwendigkeit, sich mit der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA) im Hinblick auf die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften zu befassen, wird in fachdidaktischer Perspektive dann betont, wenn die Erkenntnis berücksichtigt wird, dass Aufgaben das Resultat zahlreicher fachdidaktischer Entscheidungen sind (Köster 2016, S. 35). Winkler (2018, S. 35) fasst das Forschungsdesiderat wie folgt zusammen:

> Da Lehrpersonen der Schlüssel zu Auswahl, Konstruktion und Einsatz von Aufgaben sind, liegt auch auf Ebene der Lehramtsaus- und -weiterbildung aufgabenbezogener Forschungsbedarf, z. B.: Wie kann die Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen ausgebildet werden, Aufgaben fachdidaktisch zutreffend und differenziert auf ihre Eignung

1 Dazu ausführlich Heins (2017, S. 23–100).

2 Zum angenommenen Zusammenhang von Überzeugungen und Handeln siehe Abschnitt 3.

im betreffenden Kontext hin einzuschätzen? Wie lässt sich die Konstruktion geeigneter Aufgaben lehren und lernen?

Bisher jedoch mangelt es „an fachspezifischem Handwerkszeug zur Analyse und Konstruktion von Aufgabensets, das lern- und verstehenstheoretisch begründet ist“ (Heins 2017, S. 91). Die KAMA-Studie setzt hier mit dem Ziel an, Konstruktionsprinzipien zu entwickeln. Naheliegend wäre es zur Entwicklung von Konstruktionsprinzipien, an die Erkenntnisse der empirisch-literaturdidaktischen Aufgabenforschung anzuschließen. Ein solches Ableitungsverhältnis würde jedoch den Einwand von Winkler missachten, „dass sich die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Deutschdidaktik nicht ohne Weiteres auf das Berufsfeld Deutschunterricht übertragen lassen“ (Winkler 2016, S. 169). Erforderlich sei es, das Verhältnis von Deutschdidaktik und Deutschunterricht zu klären (Winkler ebd., S. 169f.), um eine gelingende Implementation zu ermöglichen.[3]

Zu dieser Klärung erscheint es bedeutsam, Erkenntnisse über die Überzeugungsstrukturen und Handlungsweisen von Lehrkräften bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben zu gewinnen, an die in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung angeknüpft werden kann (bspw. Winkler 2011, S. 9f.). Aus Sicht der Implementationsforschung, die sich eingehend damit auseinandersetzt, wie bspw. fachdidaktische Erkenntnisse praxisrelevant werden können, weisen Gräsel/Parchmann (2004) auf einen entscheidenden Punkt dabei hin:

> Bei einer zu hohen Abweichung vom Status quo kommt es bei den Beteiligten zu Ablehnung und Widerständen […]. Bei „kleinen Innovationen“ kann dagegen die Gefahr bestehen, dass zwischen der angestrebten Veränderung und der bestehenden Praxis kein wesentlicher Unterschied gesehen wird – und damit kein Bedarf, das eigene Handeln zu verändern. (Gräsel/Parchmann 2004, S. 201)

Die KAMA-Studie setzt darum in einem ersten Schritt bei den Relevanzsetzungen der Lehrkräfte als individuelle Theorien bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben an, um den Status quo auszuleuchten und Anknüpfungspunkte für Konstruktionsprinzipien zu identifizieren, d. h., um Zugänge zur Professionalisierung zu finden.

3 Siehe dazu auch die Debattenbeiträge in den Heften 44 bis 47 von Didaktik Deutsch, die sich mit den Praxisbezügen in der Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin sowie dem fachlichen Zusammenhang zwischen der Universitätsdisziplin *Germanistik* und dem Schulfach *Deutsch* zuwenden.

3 Relevanzsetzungen als individuelle Theorien

Bevor methodische Entscheidungen hinsichtlich des Studiendesigns und der Datenauswertung getroffen werden, sind die zu erhebenden Konstrukte zu spezifizieren. Bei der Spezifikation von Relevanzsetzungen Lehrender orientieren wir uns an Kunze (2004), die sogenannte individuelle Theorien von Deutschlehrerinnen und -lehrern erhob. Diese explizierbaren Theorien weisen ähnlich zu subjektiven Theorien (Groeben et al. 1988) eine Argumentationsstruktur auf. Sie sind rechtfertigungsfähig und können folglich im Dialog kommunikativ validiert werden. Ihre Struktur ist dabei anfälliger für Inkonsistenzen als wissenschaftliche Theorien. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien „dienen [individuelle Theorien] primär der Bewältigung individueller Handlungssituationen[, statt] auf überindividuelle Problemstellungen gerichtet“ zu sein (Kunze 2004, S. 72; dazu auch Magirius 2018). Letzteres bedeutet nicht, dass jede individuelle Theorie notwendigerweise von wissenschaftlichen Theorien unterschieden werden kann. Viel mehr existieren Schnittmengen. Zudem werden etwaige Inkonsistenzen oft von den Probanden reflektiert. Diese sind auf spezifische Bedürfnisse der Praxis und damit verbundene Spannungsverhältnisse zurückzuführen. Innerhalb unserer Studien werden die Probandinnen und Probanden als Expert*innen für die Theorie ihrer Praxis ernst genommen. Die erhobenen Konstrukte lassen sich auch als Überzeugungen beschreiben, da sie subjektiv für wahr gehalten werden. Das gilt auch für Wissen. Richardson (1996) folgend „genüge Wissen [darüber hinaus] einer externen truth condition, sei also verifizierbar“ (Magirius 2020, S. 77). Konstruktivistisch gedacht lässt sich Wissen aber nicht von Überzeugungen anhand einer „Referenz auf eine ontische statt lediglich subjektiv verfügbare Realität“ unterscheiden (ebd.). Auch beispielsweise Lehrbuchwissen entsteht aus den Überzeugungen einzelner, die „in sozialen Aushandlungsprozessen kanonisiert“ werden (ebd.). Wir interessieren uns im Folgenden dann für kanonisiertes Wissen, wenn es als Teil eines „kollektiv erwirtschafteten, (teil-)kultur-, bzw. berufsspezifisch bereitgestellten Fundus“ (Radtke 1996, S. 105) in den Überzeugungsbestand der Probandinnen und Probanden aufgenommen und eventuell affektiv aufgeladen wurde. Hier unterscheidet sich unser Ansatz zum Beispiel von der Arbeit von Blömeke et al. (2008, S. 220), die Wissen als reine Kognition und Überzeugungen als affektgeladen operationalisieren. Stattdessen nehmen wir an, dass Überzeugungen besonders dann handlungsleitend werden, wenn „kognitive und affektiv-konative Komponenten synergetisch zusammenspielen“ (Magirius 2020, S. 76).

4 Studiendesign: Textgrundlage, Stichprobe und Teilstudien

Planungsentscheidungen sind untrennbar mit den situativen Anforderungen verbunden (König et al. 2015, S. 375). Beim Design der Studie haben wir uns daher entschieden, mit der Erzählung *Eifersucht* von Tanja Zimmermann einen konkreten Unterrichtsgegenstand vorzulegen.

Die Erzählung ist ein innerer Monolog eines Mädchens, das einen Jungen auf einer Party beim Flirten mit einem anderen Mädchen, Kirsten, beobachtet. In Gedanken macht sie sich über Kirstens Auftreten lustig, muss aber zugleich zugeben, dass Kirsten Vorzüge besitzt, mit denen sie ihrer eigenen Einschätzung nach nicht konkurrieren kann. Der Junge bezeichnet Kirsten als „Nervtante", worauf die Ich-Erzählerin entgegnet, dass sie Kirsten nett finde. Die zentrale Verstehensanforderung der Geschichte besteht im Widerspruch der Gedanken der Ich-Erzählerin zu ihrer Aussage gegenüber dem Jungen, wodurch die Kohärenzetablierung erschwert ist.

An der qualitativen Studie haben 14 Lehrpersonen teilgenommen, die nicht nur in der unterrichtlichen Praxis tätig sind, sondern wiederholt Raum zur Reflexion von Praxis haben – Fachdidaktiker*nnen im Schuldienst, Fachleiter*innen von Studienseminaren und erfahrene Lehrpersonen, die als Mentor*innen in den schulpraktischen Studienanteilen eingebunden sind. Mit dieser Probandenwahl sehen wir eine Expertise berücksichtigt, die nicht zwingend mit der normativen Sicht der Fachdidaktik identisch sein muss. Die 14 Lehrpersonen verteilen sich folgendermaßen auf drei Teilstudien:

Tab.1: Untersuchungsplan

Teilstudie I:	5 Lehrpersonen	material-gestützt	Aufgabenkonstruktion, -auswahl, -modifikation zu *Eifersucht*	Interview zur KAMA (stimulated recall)
Teilstudie II:	4 Lehrpersonen	-	Aufgabenkonstruktion zu *Eifersucht*	Interview zur KAMA (stimulated recall)
Teilstudie III:	5 Lehrpersonen	-	-	Interview zur KAMA (allgemein)
	Insgesamt: 14 Lehrpersonen			

Durch die drei Teilstudien ist es möglich, die Relevanzsetzungen der Lehrer*innen bei der materialgestützten Konstruktion, Auswahl und Modifikation (Teilstudie I) mit Relevanzsetzungen zu vergleichen, wenn Aufgaben ohne Material selbstständig konstruiert werden (Teilstudie II). Durch die Teilstudie 3 kann ergänzend ein Vergleich von Relevanzsetzungen *bei* der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (Teilstudie I und II) mit jenen beim Sprechen *über* die Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (Teilstudie III) erfolgen.

Weil im Ergebnisteil des vorliegenden Beitrags lediglich auf Ergebnisse aus der zweiten Teilstudie eingegangen werden kann, soll nur diese kurz kommentiert werden.

Teilstudie 2: Im Rahmen der zweiten Teilstudie wurden vier Lehrpersonen aufgefordert, Aufgaben bzw. Aufgabensets zur Erzählung *Eifersucht* von Tanja Zimmermann zu konstruieren. Ziel dieser Teilstudie war es, die Aufgabenkonstruktion gegenstandsgebunden, aber ohne Material, d. h. ohne Auswahl und Modifikation, zu erheben. Der Auftrag an die Proband*innen für die Aufgabenkonstruktion lautete:

> ***Entwickeln Sie zu der vorliegenden Erzählung eine konkrete Aufgabenstellung oder ein Set von Aufgaben.***
>
> *Hinweise:*
> Stellen Sie sich eine konkrete Lernendengruppe vor, die Sie bspw. aus eigener Erfahrung kennen.
>
> - Die Aufgaben sollen dem Text- und literarischen Verstehen dienen, d. h. unmittelbar auf das Gegenstandsverstehen zielen.
> - Halten Sie das Ergebnis der Aufgabenentwicklung in geeigneter Form schriftlich fest.
>
> *Soweit möglich, versuchen Sie so vorzugehen, wie Sie es auch in einem alltäglichen Prozess der Aufgabenentwicklung tun würden.*

In einem an die Aufgabenkonstruktion anschließenden Interview sollten die Proband*innen ihre Planungs- und Entscheidungsprozesse unter Vorlage ihrer Aufgaben erläutern.

Dieser Ansatz entspricht einem *stimulated recall* (Messmer 2015). Selbstverständlich ist mit der Methode des stimulated recall nicht gewährleistet, dass die Lehrpersonen tatsächlich ihre ursprünglichen Denkprozesse erinnern, die zu ihren Entscheidungen geführt haben. Es wird aber angenommen, dass die

Situation des „Sich-Erklären-Müssens“ im stimulated recall jenen Denkprozessen nahekommt, die ursprünglich zu den Entscheidungen geführt haben. Es bleibt jedoch methodologisch umstritten, ob die Differenz von Handlung und Befragung durch Rechtfertigungen aufgelöst werden kann (ebd., Abs. 16).

5 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Wir befragten die Probandinnen und Probanden also in einem stimulated recall bzw. in einem leitfadengestützten Interview, um zwischen den Fällen und zwischen den Teilstudien Vergleiche anstellen zu können. Ihre Äußerungen waren im Wesentlichen argumentativ. Die argumentativen Einzelinterviews werteten wir mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) aus. Das Herzstück einer solchen Analyse ist ein Kategoriensystem, mit dem die Interviewabschnitte verschlagwortet werden. Dieser Schritt heißt Kodierung. Die Originaldaten werden danach nicht verworfen. Stattdessen verwenden wir die Verschlagwortung, um die Fälle untereinander kategorienorientiert vergleichen zu können. Das Kategoriensystem ist damit ein flexibles Strukturierungswerkzeug. Gleichwohl dient es uns zur Datenreduktion und macht Zuordnungen transparent und verhandelbar. Diese Transparenz ist vor allem deshalb wesentlich, weil wir im Gegensatz zur klassischen quantitativen Inhaltsanalyse nicht nur die Textoberfläche der Interviews auswerten, sondern beim Kodieren schon inferieren, interpretieren und elaborieren, und auf diese Weise auch implizite Überzeugungsanteile erschließen. Der Fokus liegt dennoch auf explizierten Überzeugungsanteilen.[4] Das kategorienorientierte Vorgehen systematisiert also die unhintergehbar hermeneutischen Zugriffe.

Wie entstand das Kategoriensystem und wie gestaltete sich der Auswertungsprozess? Im Zentrum dessen steht die Forschungsfrage nach Relevanzsetzungen Lehrender bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben. An ihr wurden alle weiteren Teilprozesse gemessen und ggf. revidiert. Es handelte sich also nicht um einen linearen Prozess. Stattdessen fanden gerade bei der Kategorienbildung mehrere Iterationen statt.

Ausgehend von der Forschungsfrage haben wir mit einer initiierenden Fallarbeit begonnen und für unsere Forschungsfragen relevante Stellen markiert sowie in sogenannten Memos erste Beobachtungen festgehalten. Das führte uns induktiv auf thematische Kategorien. Diese wurden anschließend am Material

4 Zur Erschließung latenter Bedeutungsgehalte im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse äußern sich einführend Groeben/Rustemeyer (2002) sowie Heins (2016).

weiter ausdifferenziert. Für die nachfolgende Ergebnisdarstellung wird sich insbesondere die Kategorie „Operatoren“ als wesentlich erweisen. Mit ihr wurden Interviewausschnitte verschlagwortet, in denen die Notwendigkeit der Verwendung von Operatoren für die Formulierung präziser Aufgabenstellungen thematisiert wurde. Des Weiteren ist die Kategorie „Stundenchoreographie“ zentral für unsere weiteren Darstellungen. Diese fand Verwendung, wenn über die Anordnung von Aufgaben innerhalb eines Stundenkonzepts reflektiert wurde. Nach der Kodierung des gesamten Materials haben wir erst innerhalb der Fälle nach übergreifenden Mustern gesucht und dann anhand unserer Kategorien fallübergreifende Vergleiche angestellt. Die Fallvergleiche dienen auch dazu, unseren Beobachterstandpunkt zu relativieren.

Um weitere Hinweise auf Handlungsrelevanz der erhobenen Theorien zu bekommen, wurden die Äußerungen der Proband*innen mit den von ihnen erstellten Aufgaben in den entsprechenden Teilstudien abgeglichen. Das wird anhand der folgenden Darstellung zentraler Resultate transparent.

6 Relevanzsetzungen am Beispiel von Teilstudie II

Im Folgenden werden am Beispiel der Teilstudie II zwei Relevanzsetzungen der befragten Lehrpersonen vorgestellt und diskutiert, die einerseits auffällig sind und andererseits (im Rahmen des im fachdidaktischen Diskurs Erwartbaren) überraschen. Beide Tendenzen zeigen, dass bei der Aufgabenkonstruktion von Deutschlehrenden zum Teil andere Aspekte im Vordergrund stehen als im fachdidaktischem Aufgabendiskurs. Einerseits geht es um die starke Orientierung an Operatoren bei der Konstruktion von Aufgaben. Andererseits um die starke Ausrichtung der Aufgabenkonstruktion an die didaktischen Anforderungen der Stundenchoreografie.

Operatorenorientierung

Was ist gemeint mit starker Orientierung an den Operatoren? In Studie II – in der Studie also, in der die Proband*innen eine Aufgabe ohne Material erstellen sollten – spielen bei drei von vier Lehrpersonen Operatoren eine dominante Rolle bei der Aufgabenkonstruktion – jedenfalls ihren Selbstaussagen nach.[5] Wir

5 Wir nehmen an, dass die Operatorenorientierung nicht allein aufgrund ihrer Tätigkeit in der Lehrerbildung für die Proband*innen relevant ist, da in Teilstudie I ein Proband ebenfalls die Orientierung an Operatoren hervorhebt, ohne in der Lehrer*innenbildung tätig zu sein.

illustrieren die dominante Rolle der Operatoren an zwei Fällen: Frau Albers und Frau Böhm[6]:

Frau Albers, eine Deutschlehrerin an einer hessischen Gesamtschule, antwortet auf die Frage, wie sie bei der von uns geforderten Aufgabenkonstruktion vorgegangen ist:[7]

> Frau Albers (00:08:45 – 00:08:59): also ich gehe eigentlich immer eher andersum (.) vor
> | ich überlege welche ähm welche operatoren abgearbeitet werden sollen in der klausur
> | das mache ich davon abhängig was ich im unterricht vor allem geübt habe (-)

Frau Albers geht bei der Aufgabenkonstruktion nicht von den literarischen Texten aus (wie durch den Bearbeitungsauftrag in der Studie nahegelegt), sondern von den Operatoren, und zwar von denen, die in der Klausur „abgearbeitet" werden sollen. Zwar wird nicht deutlich, ob die Leistungssituation oder die Lernsituation bestimmt, welche Operatoren relevant sind – sie verweist bei der Aufgabenerstellung für den Unterricht auf die Klausurziele, begründet diese dann aber mit den Übungen in der Lernsituation –, es wird aber deutlich, dass der Operator ein starkes curriculares Regulativ für den Unterricht ist. Zumindest in der Zielperspektive sind Operatoren das, worauf es ankommt und wonach die Aufgabe zu bestimmen ist.

Frau Böhm, eine Deutschlehrerein und Fachseminarleiterin aus einem Studienseminar in Berlin, hebt die Relevanz der Operatoren wie folgt hervor:

> Frau Böhm (00:19:38 – 00:20:00): ich hab äh wenn ich über aufgabengestaltung spreche natürlich immer ne liste von operatoren | die ich mit den lehramtsanwärtern durchgehe (-) | und ihnen sage ähm (-) da steht ja meistens auch ne interpretation | was bedeutet also dieser operator | und ähm wir machen das dann (.) an irgendein beispiel | und gucken was würde jetzt als antwort kommen

Interessant ist an dieser Aussage nicht nur die Priorität der Operatoren bei der Aufgabenkonstruktion, sondern auch die Funktion, die Frau Böhm den Operatoren beimisst. Operatoren haben nämlich – so deutet sie an – eine heuristische Funktion; sie werden genutzt, um Lernprozesse antizipierend zu konkretisieren und Erwartungshorizonte zu bemessen. Diesen wichtigen Aspekt, also die Gegenstandsbedingtheit der Operatoren, möchten wir im Folgenden fallbasiert und kontrastiv vertiefen, weil er für unser Ziel, nämlich

6 Die Namen der Versuchsteilnehmer*innen wurden im Rahmen der Publikation verändert.

7 Es wurden nur solche Passagen transkribiert, die auch zuvor in den Audiodateien der Interviews kodiert worden sind. Die Transkription erfolgte mithilfe des Zeicheninventars von GAT2 für Minimaltranskripte (Selting et al. 2009).

Aufgabenkonstruktionsprinzipien für Lehrpersonen zu konzipieren, bedeutsam ist. Da wir an die Relevanzsetzungen der Lehrenden anschließen wollen, interessiert uns, welche Rolle Operatoren bei der Konkretisierung gegenstandsbezogener Lernprozesse im Literaturunterricht bei den von uns untersuchten Lehrpersonen spielen.

Juliane Köster (in Vorb.) vertritt die These,

> dass die Fixierung auf Operatoren […] zur Unterschätzung der Relevanz des jeweiligen Gegenstands führt. Das gilt vor allem für voraussetzungsreiche komplexe Gegenstände. (Köster in Vorb.)

Sie schlussfolgert:

> Es erscheint durchaus sinnvoll, die Operatoren „Analysieren" und „Interpretieren" mit einer Spezifikation oder Fokussierung zu verbinden. (Köster in Vorb.)

Sinnvollerweise sind derartige Spezifikationen oder Fokussierungen individuell dem literarischen Gegenstand anzupassen. Das Gegenteil von einer dem literarischen Gegenstand durch Fokussierungen und Spezifikationen angepassten Aufgabe ist die stereotype, d. h. formal auf alle Gegenstände passende Aufgabe (Susteck 2018, S. 147). Gerade weil Operatoren „rein formal" (Köster in Vorb.) sind, ist eine Orientierung an ihnen folglich mit der Tendenz rein stereotyper Aufgabenstellungen verbunden.[8] Wie zeigt sich das bei unseren Proband*innen?

Bei der Orientierung an Operatoren in Lernsituationen arbeitet Frau Albers, wie bereits zitiert, auf klausurrelevante Operatoren hin. Auf die Frage, ob sie es hilfreich fände, ein Schema zur Aufgabenentwicklung zu haben, antwortet sie:

> Frau Albers (00:27:02 – 00:27:05): klar | hab ich ja aber auch | durch die Operatoren

Schauen wir auf ihre Lernaufgaben, die sie in Bezug auf den Text *Eifersucht* gestellt hat, zeigt sich tatsächlich der Hang zur stereotypen Aufgabe. Eine Aufgabe lautet:

> Skizziere die Situation, in der die Figur gezeigt wird.
> Charakterisiere sie danach begründet.
> Analysiere und interpretiere danach fünf ihrer Aussagen anhand des Kommunikationsmodells von F. Schulz von Thun, beachte dabei, dass es sich in Teilen um einen sogenannten „Inneren Monolog" handelt.

(Aufgabenbeispiel Frau Albers)

8 Wir nutzen den Ausdruck „stereotyp" hier nicht wertend, sondern im Sinne Sustecks (2018) deskriptiv als Antonym zu „textindividuell".

Die Aufgaben, die mit Operatoren eingeleitet werden, sind so allgemein gehalten, dass sie auf beinahe alle literarischen Texte angewandt werden können – jedenfalls alle, die einen inneren Monolog aufweisen.[9] Im stimulated recall kommentiert Frau Albers den Auftrag, die Figur zu charakterisieren, wie folgt:

> Frau Albers (00:06:50 – 00:07:05): dann auch sagen warum ähm (.) die person möglicherweise | wer das möglicherweise ist | in welcher situation die person ist | wer wer sie ist | ne | charakterisieren und aber auch begründen | nicht nur sagen dieses jenes und so welches | und ich stell mir das so und so vor ı sondern auch sagen weil

Das ist im Grunde die Umschreibung der allgemeinen von den Lernenden auszuführenden sprachlichen Handlungen, die mit dem Operator verbunden sind (Feilke/Rezat 2019, S. 4). Die Operatoren verbleiben tendenziell auf der formalen Ebene, die sie von sich aus schon haben. Die Konkretisierung dieser Texthandlungen im Rahmen der Verstehensanforderungen des literarischen Textes ist – so ist aus den Ausführungen von Frau Albers zu schlussfolgern – eigenständige Aufgabe der Schüler*innen. Die Formalität und Gegenstandsunabhängigkeit der Aufgaben wird durch zwei weitere Zusammenhänge verstärkt: Frau Albers verknüpft einerseits Operatoren mit „didaktischen Gattungen" (Dix 2017), die in den Klausuren der Oberstufe verstärkt vorkommen (z. B. Charakterisierung und Interpretationsaufsatz). Andererseits setzt Frau Albers Operatoren explizit mit Techniken und Methoden gleich.

> Frau Albers (00:28:13 – 00:28:31): ich überlege was will ich hören | […] | was will ich von den einzelnen schülern hören | […] | und welche operatoren sollen die abarbeiten | also welche Techniken und Methoden sollen die zeigen dass sie sie können

Sowohl Techniken und Methoden als auch mit didaktischen Gattungen verbundene Texthandlungen sind von sich aus gegenstandsunabhängig.[10] Frau Albers versteht einen Operator in diesem Sinne als eine mit didaktischen Gattungen verknüpfte und gegenstandsunabhängige allgemeine Form einer Handlung, die bei der Aufgabenkonstruktion hilft.

Auch Frau Böhm ist unserer Auswertung zufolge an Operatoren orientiert. Eine ihrer Aufgaben lautet:

---

9 Die Aufgabe ist ähnlich gestaltet wie Aufgaben von Studierenden, die Susteck (2018) analysiert. Susteck attestiert den Studierenden generell einen „Drang ins Erprobte und Stereotype" (ebd., S. 287) und einen „Drang ins Offene" (ebd., S. 290). Dieser Drang kommt auch bei Frau Albers zum Ausweis.

10 Entsprechend definieren Feilke/Rezat (2019) Operatoren als „allgemeine Texthandlungstypen" (ebd., S. 7).

> „Eine literarische Figur charakterisiert sich auch durch das, was sie fühlt, denkt, sagt und handelt.
> Hier ergibt sich sicher ein komplexes Gesamtbild, das ihr nun herausarbeiten sollt.“
>
> Lies den Text noch einmal und markiere in drei verschiedenen Farben alle Informationen, die du als Leser bekommst über
>
> – die Ich-Erzählerin
> – das andere Mädchen
> – den Jungen.
>
> Im Folgenden sollst du die von uns / mir aufgelisteten Adjektive heraussuchen, um das Mädchen und ihr Verhalten zu beschreiben. Dazu gibt es mehrere Thesen, aus denen du mindestens eine wählen sollst und sie mit den entsprechenden Textstellen belegst.
>
> – Die Ich-Erzählerin ist eine normale Jugendliche, die ganz normal denkt und sich völlig normal verhält.
> – Die Ich-Erzählerin ist ungerecht und zickig.
> – Die Ich-Erzählerin sagt nicht, was sie denkt. Sie ist eine Lügnerin.
> – Die Ich-Erzählerin ist ein unglückliches Mädchen.
> – Eigene These!?

(Aufgabenbeispiel Frau Böhm)

Hier ist ein stärker anleitender, strukturierender, unterstützender und textindividualisierter Ansatz bei der Charakterisierung zu erkennen als bei Frau Albers. Auffällig sind einerseits die konzeptuellen Vorgaben (Köster 2004, S. 181–183), die eine Charakterisierung und damit auch die Auseinandersetzung mit dem Text thesenbasiert in Gang setzen. Auffällig ist andererseits die Wiederaufnahme zuvor erarbeiteter Ergebnisse. Der Lernprozess wird zielgerichtet gelenkt. In diesen Aufgaben kommen kaum Operatoren im gängigen Sinne vor. Das heißt allerdings nicht, dass Operatoren bei Frau Böhm keine Rolle spielen. Zur Erinnerung: Frau Böhm redet davon, bei der Aufgabengestaltung immer eine Liste von Operatoren zu haben. Diese aber werden, so erklärt sie, verknüpft mit beispielbezogenen Erwartungshorizonten. Die Formalität der Operatoren wird also gegenstandsbezogen konkretisiert. In der Praxis zeigt sich eine gegenstandsbezogene Konkretion durch die Lernunterstützung, denn das, was der Operator „charakterisieren“ fordert, wird didaktisch und auf der Grundlage von Support am Gegenstand als Lernprozess durch die Lernaufgabe modelliert (Steinmetz 2019).

Tab. 2: Umgang mit Operatoren: Zwei Aufgabentendenzen im Kontrast

Frau Albers	Frau Böhm
stereotype Aufgaben	textindividuelle Aufgaben
kaum Gegenstandsbezug	starker Gegenstandsbezug
Orientierung an Leistungslogik: selbstständiges Realisieren / Fokus auf Demand	Orientierung an Lernlogik: unterstütztes Realisieren / Fokus auf Support
Orientierung an Texthandlungen der didaktischen Gattung	Orientierung an Verstehensanforderungen der Gegenstände
Verknüpfung von Operatoren mit gegenstandsunabhängigen Erwartungen (Operatoren als „Techniken und Methoden")	Verknüpfung von Operatoren mit gegenstandsbezogenen Erwartungen

Vor dem Hintergrund des Plädoyers von Juliane Köster (Köster in Vorb.), die Operatoren ‚Analysieren' und ‚Interpretieren' mit einer gegenstandsgebundenen Spezifikation oder Fokussierung zu verbinden, stellt sich die Frage, welcher Korrektive oder Zusatzprinzipien es bedarf, um bei der Aufgabenkonstruktion mit Operatorenlisten Gegenstandskonkretion zu forcieren.[11] Die Operatorenbeschreibungen, die sich auf gängigen Listen finden, reichen offenbar nicht aus. Frau Böhms Aufgabenbeispiele und Ausführungen liefern Hinweise darauf, dass das Erstellen von gegenstandsspezifischen Erwartungshorizonten ein relevanter Baustein sein kann.

In jedem Fall sollte bei der Erstellung von Konstruktionsprinzipien für Lehrkräfte an Operatoren angeschlossen werden, weil sie als eine klar erkennbare didaktische Größe in deren Überzeugungs- und Handlungsstrukturen erscheinen.

Orientierung an Stundenchoreografie

Wir kommen zur zweiten Relevanzsetzung, der Orientierung an der Stundenchoregrafie. Zitiert seien im Folgenden nicht nur Frau Böhm und Frau Albers, sondern zusätzlich die beiden weiteren Studienteilnehmerinnen Frau Schneider und Frau Kunig.

11 Das heißt allerdings nicht, dass wir stereotype Aufgaben als didaktisch defizitär beurteilen. Operatorenbasierte Aufgaben haben nicht nur vor dem Hintergrund des curricular bedeutsamen Paradigmas der Kompetenzorientierung ihre Berechtigung.

Interessanterweise konzipierten die Lehrpersonen anders als von uns angeregt (mit Ausnahme von Frau Albers) ganze Unterrichtsstunden. Zum Teil lieferten die Proband*innen ganze Stundenverlaufspläne, in denen Teilschritte nach lehrer*innen- und schüler*innenbezogenen Aktivitäten unterschieden werden (z. B. Frau Böhm), zum Teil lieferten sie Aufgabenfolgen, die mit Kommentaren zum Lehrer*innen-Schüler*innenverhalten oder zu möglichen (im Rahmen der situativen Unterrichtsentwicklung erforderlichen) Impulsen versehen sind (z. B. Frau Schneider). Das ist insofern überraschend, als eine Stunde zu konzipieren nicht dem Auftrag entsprach, der den Lehrpersonen vorlag:

> *Entwickeln Sie zu der vorliegenden Erzählung eine konkrete Aufgabenstellung oder ein Set von Aufgaben.*
> *Hinweise:*
> Stellen Sie sich dazu eine konkrete Lernendengruppe vor, die Sie bspw. aus eigener Erfahrung kennen.
> Die Aufgaben sollen dem Text- und literarischen Verstehen dienen, d. h. unmittelbar auf das Gegenstandsverstehen zielen.
> Halten Sie das Ergebnis der Aufgabenentwicklung in geeigneter Form schriftlich fest.

(Bearbeitungsauftrag der Teilstudie II)

Die Unterrichtsstunde wird von den Proband*innen teilweise sogar explizit als relevante Planungsgröße benannt. Auf die Frage, wie die Lehrpersonen bei der Aufgabenkonstruktion vorgegangen sind, heißt es bspw.:

> Frau Böhm (00:02:40 – 00:02:49): und dann wie bin ich zu den aufgaben gekommen | also (.) klar | ich stell mir immer vor | wie wäre es in einer stunde | was könnte man in einer stunde da rausnehmen

> Frau Schneider (00:06:33 – 00:06:35): ich hab eher an so ne unterrichtsstunde gedacht

Das deutet darauf hin, dass die Aufgaben bei den Planungsentscheidungen der Lehrkräfte nicht für sich stehen, sondern in übergeordneten Zusammenhängen der unterrichtlichen Stundenchoreographie verortet sind.[12] Die Lehrenden orientieren sich bei der Konstruktion von Aufgaben somit an einer für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung ganz wesentlichen Kategorie, die in der fachdidaktischen Aufgabendiskussion eine eher untergeordnete Rolle spielt: die

12 Dieser Befund zeigt sich auch in Teilstudie I und III.

„Phasierung oder auch Schrittung einer Unterrichtsstunde“ (Brand 2018, S. 110). Die Sequenzierung von Aufgaben hängt also stark mit den stundenbezogenen Ansprüchen an die Phasierung zusammen.

In den Interviews stellen die Lehrpersonen der Teilstudie II drei allgemeindidaktische Größen zur Phasierung als besonders relevant für die Aufgabenkonstruktion heraus: 1) *Dreischrittphasierung*, 2) *Stundenzielorientierung* und 3) der *funktionale Zusammenhang der Lernschritte.*

Zwei der vier Befragten erwähnen von sich aus die 1) *Dreischrittphasierung* als Grundlage für die Aufgabenkonstruktion, die „ins Blut übergehen muss“ und die „Pflicht vor der Kür“ darstellt, wie die folgenden Beispiele zeigen:

> Frau Böhm (00:06:38 – 00:06:59): ja wahrscheinlich ist das ähm (-) mir schon so im blut sozusagen │weil ich das fast immer so mache (lacht)│ […] ja also klar natürlich erstmal die klassische dreistrukturierung einer stunde│ also einstieg erarbeitung und dann irgendwie schluss

> Frau Albers (00:31:44 – 00:32:15): wenn ich mal so überlege │ was so größte schwierigkeiten als berufsanfänger war│ war dass ähm (-) die leute uns die kür die pflicht nicht beigebracht haben │sondern nur die kür │ne also ähm immer gesagt │nein es gibt keine rezepte für guten unterricht stimmt überhaupt nicht │ja weiß ich jetzt │mach doch erstmal einen ordentlichen einstieg eine ordentliche erarbeitung und eine ordentliche ergebnissicherung│ mach es doch einfach mal│ ja und improvisieren kannst du dann danach │beim schlagzeug lernst man auch erst tak tak tak │und dann bidibid bidibid bidibid bisch

Eine weitere wichtige allgemeindidaktische Größe, auf die drei von vier Lehrpersonen zu sprechen kommen, ist die 2) *Stundenzielorientierung*. Besonders Frau Böhm und Frau Schneider insistieren vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung mit Novizen darauf, dass Lehrende wissen müssen, „wo sie hinwollen“:

> Frau Böhm (00:37:05 – 00:37:23): ich versuche den lehramtsanwärtern immer zu sagen (.) │sie müssen wissen wo sie hinwollen│ und sie dürfen in der stunde eigentlich nur einen schwerpunkt haben │das wäre dann das mädchen │wer ist das mädchen │was ist da eigentlich los │und (.) indem ich weiß wo ich am Ende hin│ will versuche ich die stunde von hinten aufzubäumen

> Frau Kunig (00:28:51 – 00:29:51): ich beobachte auch dass dann häufig […] aufgaben äh formuliert werden│ ohne dass man sich klar genug macht │was erwarte ich denn jetzt eigentlich (-) │also das erlebe ich (.) doch bei nem (.) großteil von studierenden│ und (.) was muss ich dafür (.) vielleicht auch bieten │(---) und ich erlebe auch […] dass manchmal […] das methodische (---) setting (--) dem inhaltlichen (--) irgendwie vorangestellt wird

Und die dritte wichtige Größe ist der *funktionale Zusammenhang der Lernschritte*, der bei zwei der vier interviewten Lehrpersonen eine besondere Rolle spielt. Auch hierfür sei wieder Frau Böhm zitiert:

> Frau Böhm (00:47:02 – 00:47:18): eine sache ist glaub ich ganz wichtig […] | dieser funktionale ablauf von unterricht | also die phasierung | und ähm hat (.) jedes (.) teilchen der stunde jede komponente der stunde eine funktion | immer auf die stunde bezogen

Neben diesen drei allgemeindidaktischen Schwerpunkten lassen sich auch fachdidaktische Relevanzsetzungen erkennen, die mit der Phasierung zusammenhängen. Als fallübergreifende Gemeinsamkeit fällt auf, dass für alle befragten Lehrpersonen eine Art vorinterpretatorische Inhaltssicherung bzw. das „Herstellen einer gemeinsamen Ausgangsbasis" (Abraham/Kepser 2009, S. 212) am Anfang des Lernprozesses mit literarischen Gegenständen steht. Erst im zweiten Schritt folgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text. Zwei auffällige Beispiele aus Teilstudie II dazu:

> Frau Kunig (00:18:14 – 00:19:13): ich habe mir schon gedanken gemacht über die reihenfolge ähm (---) | indem ich eben wirklich (.) sozusagen versucht habe zunächst erstmal über diesen (-) text (-) in seiner gliederung (.) dann auf bestimmte schlüsselstellen und auf die deutung zu kommen […] | weil ich eben immer das gefühl habe (---) | das mit dem gliedern passiert häufig nicht von selbst (---) | und schüler fangen dann für meine Begriffe häufig zu früh an (---) ihre […] hypothese dann nachzufolgen | und dann nicht nochmal genau zu gucken | wie ist es denn eigentlich im text | wie entwickelt sich das (--) | deswegen in dieser reihenfolge

> Frau Schneider (00:07:00 – 00:07:37): und würde dann erstmal | das ist dann nicht zu ähm unterschätzen | merk ich jetzt immer wieder | würde erstmal klären (.) | ohne gefühle ohne reaktion | was passiert hier überhaupt | ist denn klar was hier passiert (-) | das ist auch was was ich öfter ma übersprungen hab | da bin ich inzwischen wieder hin dazu gekommen | […] | zum beispiel hatte ich überlesen | ich hab mit dem kollegen über den text gesprochen | dass dieser junge hier tatsächlich den arm um kisten legt (-) | das habe ich schlicht überlesen

Sowohl Frau Schneider als auch Frau Kunig erhellen die Notwendigkeit der Inhaltssicherung auf der Grundlage ihrer Praxiserfahrung. Damit entsprechen die Proband*innen der seit der PISA-Studie mehrfach geäußerten didaktischen Forderung, der Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs mehr Bedeutung beizumessen (Wieser 2017, S. 7). Das in der Literaturdidaktik verschiedentlich artikulierte Problem, Inhaltssicherung am Anfang der Textauseinandersetzung vereindeutige den Text und suggeriere eine Trennung von Inhaltsverstehen und Interpretation, obwohl diese nicht möglich sei (z. B. Fritzsche 1994, S. 220f.), stellt sich in der Praxis nicht. Vielmehr wird die Notwendigkeit der Inhaltssicherung

als Voraussetzung für weiterführende interpretatorische Arbeit plausibilisiert. Steht Texterschließung auf dem Programm der Stunde, gehört die Inhaltssicherung vor die vertiefte Weiterarbeit; das jedenfalls zeigt sich in den Aufgaben und den Äußerungen der Lehrenden.

7 Schluss

Was folgt nun für unser Projektziel, ein fachspezifisches Handwerkszeug für die Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben zu entwickeln? Die Analyse der Interviews und der Aufgaben hat uns gezeigt, dass die Proband*innen Aufgaben anders perspektivieren als fachdidaktische Forscher*innen. Die Proband*innen denken bei der Aufgabenkonstruktion von einer Stundenchoreografie aus und nicht, wie in der Aufgabenforschung üblich, von Einzelaufgaben oder Aufgabensets innerhalb einer Phase.[13] Die Reihung der Aufgaben zu einer Stunde wird gesteuert von allgemeindidaktischen Überzeugungen (z. B. zum Dreischritt oder zur Zielorientierung) und fachdidaktischen Überzeugungen (z. B. zur Inhaltssicherung als Voraussetzung für die Weiterarbeit) zur Phasierung. Die Unterrichtsstunde, so zeigt sich übergreifend bei unseren Proband*innen, ist eine entscheidende Determinante für die Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben, die wir bei der Erstellung von Konstruktionsprinzipien unbedingt berücksichtigen müssen.

Eine weitere wichtige Relevanzsetzung, an die wir bei der Erstellung von Konstruktionsprinzipien anschließen sollten, ist die Orientierung an Operatoren. Hier wird die entscheidende Frage sein, wie Operatoren und Gegenstandskonkretion bei der Aufgabenkonstruktion zusammengebracht werden können. Denn die Operatoren erfordern bei der Aufgabenkonstruktion Gegenstandszuwendung, die sie von sich aus nicht haben. Einem Kurzschluss von der allgemeinen Form des Operators zur stereotypen Aufgabe ist fachdidaktisch entgegenzuwirken.

---

13 Das entspricht den Ergebnissen von Koch et al. (2013). Die Autoren resümieren, dass die Planungsüberlegungen von Lehrpersonen „über eine rein fachdidaktisch geleitete und kognitiv orientierte Anforderungsanalyse von einzelnen Aufgaben hinaus[gehen]" (ebd., S. 274).

Literatur

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.

Bakenhaus, Solke/Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (2017): Welche Planungsüberlegungen tätigen berufserfahrene Lehrkräfte, wenn sie unter nicht vertrauten Rahmenbedingungen Unterricht vorbereiten müssen? Eine qualitative Studie mithilfe eines Szenarios. In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 178–194.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 4. S. 469–520.

Blömeke, Sigrid/Müller, Christiane/Felbrich, Anja/Kaiser, Gabriele (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann. S. 219–246.

Brand, Tilman von (2018): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Dix, Annika (2017): Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2019): Operatoren „to go“. Prozedurenorientierter Schreibunterricht. In: Praxis Deutsch. H. 274. S. 4–13.

Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett-Schulbuchverlag.

Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft. H. 3. S. 196–214.

Groeben, Norbert/Rustemeyer, Ruth (2002): Inhaltsanalyse. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim: Beltz. S. 233–258.

Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Haag, Ludwig/Streber, Doris (2017): Unterrichtsvorbereitung bei Lehrkräften – ein Thema?, wenn ja, für alle in gleicher Weise? In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener

Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 166–177.

Heins, Jochen (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 305–324.

Heins, Jochen (2017): Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen. Wiesbaden: Springer VS.

Koch, Barbara/Koch-Priewe, Barbara/Köker, Anne/Kullmann, Harry/Pinneker, Anna/Störtländer, Jan Christoph (2013): Schüleraktivitäten in den Planungsüberlegungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine explorative Studie zur Didaktik im Kontext der kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Thementeil: Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. S. 267–277.

König, Johannes/Buchholtz, Christiane/Dohmen, Dieter (2015): Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 2. S. 375–404.

Köster, Juliane (in Vorb.): Wie weit reicht die normierende Kraft von Operatoren im Umgang mit Literatur? In: Brenz, Lydia/Pflugmacher, Torsten (Hrsg.): Normativität literarischen Verstehens. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis eines zentralen Problems. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Köster, Juliane (2004): Konzeptuelle Aufgaben – Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. In: Köster, Juliane/Lütgert, Will/Creutzburg, Jürgen (Hrsg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 165–184.

Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze: Kallmeyer.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Legutke, Michael K. (2006): Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, Karl Richard (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 140–148.

Magirius, Marco (2020): Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie. Wiesbaden: J. B. Metzler.

Magirius, Marco (2018): Überzeugungen Deutschstudierender zu akademischem und schulischem Interpretieren. In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Kulturen des Deutschunterrichts – kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 269–289.

Messmer, Roland (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. H. 1, 58 Absätze. Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051. Abgerufen am 10.07.2020.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske und Budrich.

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (10). S. 353–402. Online verfügbar unter http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf. Abgerufen am 09.12.2019.

Steinmetz, Michael (2019): Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht. In: Bräuer, Christoph/Kernen, Nora (Hrsg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 83–106.

Susteck, Sebastian (2018): Schwierige Aufgaben. Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (2017): Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 7–16.

Wieser, Dorothee (2017): PISA und Lehrerbildung? – eine literaturdidaktische Sichtung. In: leseforum.ch. H. 3. S. 1–15.

Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.

Winkler, Iris (2016): Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 169–185.

Winkler, Iris (2018): Aufgaben als deutschdidaktisches Forschungsfeld. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 27–40.

Teil III: Analyse von Unterrichtsinteraktion und Praktiken

Romina Schmidt

Erarbeiten mit didaktischen Artefakten. Handlungsspielräume von Lehrpersonen im grundschulischen Rechtschreibunterricht

Abstract: The article explores teachers' scopes of action in the classroom using a socio-materialistic perspective. Taking situations in spelling class as an example, it will be shown that here the phase of elaborating (a particular orthographic phenomenon) is of particular interest for investigating those scopes of action. In this context, the focus on basic procedures (like underlining, rhyming or putting words in an order) will be shown to constitute a major issue in spelling class, at least partly induced by the particular didactic material used.

1 Einleitung

Unterricht zu erforschen, ist ob der hohen Komplexität dieser sozialen Situation ein anspruchsvolles Unterfangen. Eine nach wie vor prominente Strategie in der Deutschdidaktik ist es, auf die Lehrperson als Akteurin zu fokussieren. Diese zweifelsohne wichtige Perspektive muss in zwei Richtungen weitergedacht – oder besser: fundiert – werden. Zwar wird in der benannten Perspektive angenommen, dass kompetentes Handeln aus der gesteuerten Anwendung von Wissen hervorgeht (Neuweg 2011, S. 32), zugleich ist für alle, die Unterricht kennen, nachvollziehbar, dass neben bewusst getroffenen Entscheidungen auch eingespielte Routinen und selbstverständliche Abläufe eine große Bedeutung haben: Wie Lehrpersonen etwa einen Tafelanschrieb organisieren, das Arbeitsheft anmoderieren oder es überhaupt erst auswählen, sind derlei Strukturen. Sie bilden die Grundeinheiten sozialer Situationen und haben damit weit mehr Relevanz, als derzeit in der Deutschdidaktik bedacht (Pohl 2018, S. 22f.). In zweiter Richtung sollte das Tun der Lehrperson ins Verhältnis gesetzt werden mit einem weiteren wichtigen Mitspieler von Unterricht: den didaktischen Artefakten. Die oft zu bloßen Behältern für didaktische Konzepte degradierten Lehr-Lern-Materialien werden in ihrer Bedeutung für die unterrichtlichen Abläufe – gerade im Grundschulunterricht – weithin verkannt. Dabei bieten sie sich in ihrer stabilen Sichtbarkeit und (oft) umfassenden Strukturierung sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen permanent zur Deutung an und sind damit ein wichtiger Bestandteil des komplexen Gefüges, das wir als Unterricht bezeichnen.

Um an den charakterisierten losen Stellen anzusetzen, nehme ich eine sog. sozio-materielle Perspektive ein, die Unterricht in praxistheoretischer Tradition vor allem im Hinblick auf dessen Materialität betrachtet (s. u.). Ziel des Beitrags ist es entsprechend, das Handeln von Lehrpersonen in genannter Hinsicht zu kontextualisieren. Handeln meint in diesem Zusammenhang also nicht intentionales, mental gesteuertes Tun, das als Folge von Wissen auftritt; vielmehr geht es um die andere, routinierte Seite des Tuns, die Dinge geschehen macht und Situationen durchzieht – eben Praktiken.

Mein Vorgehen ist dreischrittig: Zunächst erläutere ich ein deskriptiv-analytisches Vokabular zum Materialgebrauch im (Rechtschreib-)Unterricht (Punkt 2). Dabei unterscheide ich allgemeine Anschlüsse an Praxistheorie und Pädagogik, die Unterricht als *sozio-materielle Praxis*[1] und Unterrichten als spezifische Form des *Zeigens* etablieren (2.1). Unter Bezug auf eine Theorie zur *Bedeutung didaktischer Artefakte* werden die Überlegungen auf Rechtschreibunterricht übertragen und weitergeführt (2.2). Daran anschließend wird unter Punkt 3 die etablierte Perspektive für Erarbeitungssituationen, also einen kleinen Ausschnitt unterrichtlicher Realität, noch weiter konkretisiert. Schließlich werden in Punkt 4 die gemachten Beobachtungen refokussiert auf die Lehrperson. Ihr Tun wird kontextualisiert, wodurch bestehende Handlungsspielräume an Kontur gewinnen.

Die Überlegungen in diesem Artikel basieren auf einer rechtschreibdidaktischen Untersuchung zum Gebrauch didaktischer Artefakte durch Lehrpersonen (Schmidt 2020). Die ethnografische Studie untersucht mit den Strategien der Grounded Theory Methodologie (im Folgenden GTM), wie sich der Gebrauch didaktischer Artefakte gestaltet und welcher Rechtschreibunterricht aus diesem Gebrauch hervorgeht. Sieben Lehrpersonen nahmen an der Studie teil, der entstandene Datenpool setzt sich zusammen aus teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen, Materialanalysen sowie problemzentrierten Interviews zu den beobachteten Gebrauchssituationen. Die Untersuchungseinheiten der Studie sind die einzelnen *Gebrauchssituationen*, die auf der Basis der genannten Datenarten mehrperspektivisch betrachtet worden sind. Die Auswahl und Analyse der Gebrauchssituationen folgte dem theoretical sampling, d. h. die Analyse der ersten Situationen führt zu einer vorläufigen Theorie, deren Weiterentwicklung die

1 Zu Besonderheiten der Darstellungsweise: Doppelte Anführungszeichen markieren, neben der üblichen direkten Zitation, ein Zitat aus Untersuchungsdaten, einfache Anführungszeichen hingegen verweisen auf empirisch gesättigte theoriehaltige Begriffe, die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung sind. Kursiv ausgezeichnet werden schließlich Hervorhebungen bestimmter Worte oder Phrasen.

Auswahl neuer zu untersuchender Situationen leitet (Strauss/Cobin 1996, S. 50; Schmidt 2020, Kap. 3).

Der Artikel greift der angegebenen Zielstellung entsprechend Erkenntnisse des Projekts auf und bedient sich des dabei etablierten Vokabulars, ohne die empirisch gesättigten Konzepte im Einzelnen an die Datenbasis rückbinden zu können. Angeführte Datenbeispiele sollen benannte Konzepte also vor allem illustrieren, nicht begründen.[2]

2 Zum Gebrauch didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht

2.1 Unterrichten als Zeigen in einer sozio-materiellen Praxis

Führt man sich vor Augen, wer an schulischem Unterricht beteiligt ist, so werden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen als die klassischen Akteurinnen und Akteure benannt. Aus dem Blick gerät indes, dass mit der Tafel und dem Lehrbuch, den Arbeitsblättern, Wortkarten und Lernspielen weitere Mitspieler ganz wesentlich an der Hervorbringung von Unterricht teilhaben: Lehr-Lern-Materialien bringen Wortmaterial in den Unterricht ein, sie schlagen Vorgehensweisen zum Üben, Formulierungen für Merksätze, ja unter Umständen ein ganzes Schuljahrescurriculum vor. Sie fordern Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen zum Gebrauch auf und lassen sich gar als „Motor" (Bredel/Pieper 2015, S. 39) des Rechtschreibunterrichts bestimmen, da Sprachbuch, Arbeitsblatt und Co. auf diese Weise nicht selten festlegen, was im Rechtschreibunterricht Sache ist. Wie aber lässt sich diese materielle Sicht auf Unterricht konzeptualisieren?

Tobias Röhl schlägt unter Bezug auf praxistheoretische Grundannahmen vor, Unterricht als *sozio-materielle Praxis* zu verstehen (Röhl 2013, Kap. 1). Praktiken und Artefakte sind in dieser Deutung nicht mehr eindeutig den Sphären des Sozialen und des Materiellen zuzuordnen. Der Vorstellung, ein wissentlich handelnder Mensch benutze ein passives Werkzeug, um etwas Bestimmtes zu tun,

2 Wie Ballis (2018) jedoch zu Recht postuliert, geht gerade mit der fachdidaktischen Adaption dieser Forschungsstrategie eine erhöhte Verantwortung einher. Dass nicht „zum Zeitvertreib" (ebd., Titel) geforscht, sondern die GTM-Strategien in ihrem Potenzial genutzt worden sind, muss deshalb transparent gemacht werden. Für diesen Artikel muss allerdings die Überzeugungskraft der erzählten analytischen Geschichte als Argument für eine redliche Vorgehensweise genügen; die Explizierung des methodologischen Rahmens sowie Ausführungen zur deutschdidaktischen Passung der GTM finden sich im Kapitel 3.1 des Projektberichts (Schmidt 2020).

wird damit eine Absage erteilt. Lehrpersonen werden, ebenso wie didaktische Artefakte, schlicht als materielle Träger von (Gebrauchs-)Praktiken verstanden. Entsprechend richtet sich der forschende Blick auf *Situationen* und *Vollzüge*, nicht auf Subjekte und deren Handlungen. Die forschungsleitende Annahme lautet: Jeder Situation, ganz gleich wie verwirrend oder fachlich unangemessen sie scheint, wohnt ein (sozialer) Sinn inne, den es zu ergründen gilt.

Für die Fachdidaktik ist diese Perspektive und die damit einhergehende normative Enthaltsamkeit keine Selbstverständlichkeit, agiert sie in der Regel doch vor dem Horizont bestimmter Qualitätsansprüche und eng daran gekoppelt: dem Wunsch nach Verbesserung.[3] Will man allerdings tatsächlichen Unterricht erforschen, wie er tagtäglich praktiziert wird – und genau das sollte Fachdidaktik zunächst einmal tun, wenn sie wirksam werden will – so darf die Stabilität von unterrichtlichen Routinen nicht unterschätzt werden (Breidenstein 2015, S. 30).

Didaktik interessiert sich für die Vorgänge des Lehrens und Lernens; in der eben erläuterten sozialwissenschaftlichen Rahmung bietet es sich an, diese pädagogische Grundrelation als ein *Zeigen* und *Deuten* zu verstehen (Prange 2010; Reh/Rabenstein 2013). Zeigen meint dabei zunächst nichts weiter als das beabsichtigte Erzeugen und Richten von Aufmerksamkeit (Wiesing 2010, S. 20): Zwei Akteurinnen bzw. Akteure richten ihre Aufmerksamkeit auf etwas, wohl wissend, dass der jeweils andere ebenfalls seine Aufmerksamkeit in dieser Weise richtet (Tomasello 2013, S. 87f.). Prototypisch ist etwa das Richten des Zeigefingers auf den Tafelanschrieb. Es handelt sich also um ein strukturelles, eher inhaltsarmes Konzept des Zeigens, das im Unterschied etwa zu Ossners Begriff vom Zeigen (2013) zunächst kein didaktisches Arrangement charakterisiert. Seine Stärke hat das Konzept in der strukturierenden Wirkung, denn jede Zeigerelation eröffnet drei zu füllende Stellen: Jemand zeigt jemandem etwas. Es entsteht ein Deutungsraum, der das enthält, was sich den an der Situation Teilnehmenden zur Deutung anbietet. Diese basale, sofort einsichtige Relation lässt neben menschlichen Akteurinnen und Akteuren auch didaktische Artefakte in zeigende Position einrücken (denn nicht nur der Finger zeigt etwas, sondern auch der bezeigte Tafelanschrieb). Die Konstitution des Deutungsraumes wird damit zur gemeinsamen (Verhandlungs-)Sache.[4]

---

3 Inwiefern die Optimierung der Praxis das zentrale Ziel deutschdidaktischer Forschung sein soll, bliebe zu diskutieren (Pohl 2018, S. 26).

4 Artefakte sind im Unterschied zu Lehrpersonen Träger materialisierter, ursprünglich menschlicher Zeigegesten, die schon vor dem Zeigen in sie eingesunken sind.

2.2 Bausteine einer Theorie zur Bedeutung didaktischer Artefakte

In der bereits erwähnten Studie zum Gebrauch didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht wurde das paradigmatische Fundament aus 2.1 in Auseinandersetzung mit der Empirie grundschulischen Rechtschreibunterrichts weitergeführt. Das Ergebnis sind Theoriebausteine, die beschreiben *wie*, *was* und in welchem *Kontext* gezeigt wird (Schmidt 2020, Kap. 4). Ein Überblick zu zentralen Konzepten soll eine erste Orientierung bieten.

Das Zusammenwirken von Lehrperson und didaktischem Artefakt lässt sich zunächst als ‚zweistimmiges Zeigen' beschreiben, wobei didaktische Artefakte häufig eine besonders starke Stimme einbringen, bspw. dann, wenn sog. Selbstlernhefte zum Einsatz kommen oder die Chronologie in einem Sprachbuch eine bestimmte Abfolge für alle Beteiligten sichtbar nahelegt. Das ‚ergänzende Zeigen' der Lehrperson kann das Artefakt bestärken, es kann etwas Neues hinzufügen oder aber in Konkurrenz mit diesem treten. Eine andere Form von Zweistimmigkeit liegt mit dem ‚entwickelnden Zeigen' vor. Es handelt sich dabei um Situationen, in denen die beteiligten Artefakte und das darauf bezogene Zeigen der Lehrperson erst im Verlauf des Unterrichts eine bestimmte Bedeutung erlangen. Diese Facetten des zweistimmigen Zeigens geben Antwort auf die Frage, wie gezeigt wird.

Was geht nun aus diesem zweistimmigen Zeigen hervor, welcher Rechtschreibunterricht entsteht? Zunächst einmal ist alles Zeigen hier eingebettet in die Praktiken des schulischen Raumes (doing school). Daraus ergibt sich freilich ein besonderer Umgang mit Schrift und ihren formalen Anforderungen, der sich vom alltäglichen Zugriff auf diese unterscheidet. Das routinierte und normgerechte Schreiben von Doppelkonsonantenbuchstaben etwa, muss zunächst etabliert werden. In Anknüpfung an Feilke (2016) lassen sich diese Umgangsweisen mit Schrift als ‚formal-literale Praktiken' begreifen. Um diese lernbar zu machen, haben sich im schulischen Raum bestimmte Techniken entwickelt, die eine explizite Zuwendung zu orthografischen Phänomenen ermöglichen. Es handelt sich dabei z. B. um Formen des Markierens oder Sortierens. Diese ‚Explizitheitspraktiken' können ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einsichtigem orthografischem Lernen sein, nämlich dann, wenn sie hinweisend oder musterbildend wirksam werden; oft jedoch haben sie ihre transitorische Funktion verloren und verselbstständigen sich (s. u.). Mithilfe dieser beiden Konzepte, den ‚formal-literalen Praktiken' und den ‚Explizitheitspraktiken', lässt sich beschreiben, was im Rechtschreibunterricht gezeigt wird.

In welchem Kontext der Artefaktgebrauch im Rechtschreibunterricht zu denken ist, wurde im Projekt exemplarisch für die Unterrichtsvorbereitung

durchdacht. Jedes Sprachbuch, jede Wortkarte und jedes Arbeitsblatt verweist auf eine Entstehungsgeschichte und weist zugleich über sich hinaus in den zukünftigen möglichen Gebrauch. In diese Artefakte ist (finanzieller, zeitlicher, intellektueller) ‚Aufwand' eingegangen, ebenso wie eine bestimmte ‚Vorstellung'[5] von Rechtschreibunterricht. Sie sind nicht nur eine vorausgreifende Materialisierung von Rechtschreibunterricht, sondern auch potenzieller Nachweis für Getanes (gegenüber Eltern oder Vorgesetzten), Bestandteil eines vorhandenen Klassensatzes oder Ergebnis eines aufwändigen Erstellungsprozesses. Die Beispiele deuten an, dass Auswahl und Gebrauch eines Artefakts von weit mehr abhängt als dessen fachlicher Eignung. Ausgerüstet mit dem etablierten analytischen Grundvokabular zum zweistimmigen Zeigen wird im nächsten Schritt der Blick auf sog. Erarbeitungssituationen im Rechtschreibunterricht gerichtet.

3 Erarbeiten im Rechtschreibunterricht aus sozio-materieller Perspektive

Das Erarbeiten ist aus gutem Grund von Interesse für die orthografiedidaktische Unterrichtsforschung, handelt es sich doch hierbei, der Annahme nach, um „Sequenzen, die dem Auf- und Ausbau von orthografischem Wissen dienen" (Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2018, S. 82). Es finden sich in der Literatur allerdings vor allem konzeptionelle Überlegungen, die das Erarbeiten vor dem Hintergrund der einen oder anderen orthografiedidaktischen Tradition erläutern und erproben. Was aber zeichnet das Erarbeiten in aktuell vorfindbarem, alltäglichem Unterricht aus?[6] Aus sozio-materieller Perspektive und auf Basis der vorangegangen etablierten Begriffe lässt sich dies folgendermaßen beantworten: Das Erarbeiten fällt in der Regel mit einer spezifischen Form des zweistimmigen Zeigens zusammen, es handelt sich um das ‚entwickelnde Zeigen': Das, was gezeigt werden soll, entwickelt sich im Unterrichtsverlauf und am Artefakt. Ein Beispiel veranschaulicht, was damit gemeint ist.

5 „Vorstellungen" sind nicht als subjektgebundene Ideen i. S. v. Überzeugungen zu verstehen, sie bezeichnen vielmehr ein situationsgebundenes Wissen aller Beteiligten dazu, wie Rechtschreibunterricht zu sein hat. Nicht nur die Lehrperson trägt also Vorstellungen, auch sämtliche didaktischen Artefakte tun dies. Diese sedimentierten Vorstellungen verweisen im Sinne der Iterabilität wiederum auf andere Lehrpersonen, materialproduzierende Instanzen, Eltern usw.

6 Die Phase der Erarbeitung wird im Folgenden vom Feld her bestimmt. Sie kennzeichnet, dass die Lehrperson sie erstens als solche bezeichnet und es sich zweitens um die explizierende Erst- oder Wiederbegegnung mit einem Rechtschreibthema handelt.

In der zweiten Klasse von Frau Schuster geht es heute um Wörter mit V. Ein Schüler soll das Wort <Vogel> an die Tafel schreiben; die Frage, wie es hätte noch geschrieben werden können, führt zu der Unterscheidung von F und V. In einem vorbreiteten Arrangement am Fußboden vor der Tafel (s. Abb. 1) erwürfeln die Schülerinnen und Schüler nun Karten mit (zunächst verdeckt bleibenden) V-Wörtern. Die so zufällig ausgewählten Wortkarten heftet Frau Schuster nebeneinander an die Tafel, darüber wird die Überschrift ergänzt: „Wörter mit V v musst du dir merken!“ (siehe Abb. 2), Dies, so die Lehrperson, sei gleichzeitig „unser Merksatz“. Die Wörter (<vor>, <vom>, <vielleicht>, <das Vieh>, <der Verkehr>, <verstehen>) werden mehrfach diktiert, indem Frau Schuster die Karten anschaut. Dabei macht die Lehrperson „große Augen“, wie sie selbst sagt, weil die „ganzen schwierigen Wörter“ zuerst gezogen worden sind, obwohl doch viele aus der ersten Klasse dabei wären. Schließlich wird das Diktierte kontrolliert, indem die Wortkarten umgedreht an die Tafel geheftet werden.

Beteiligt sind an dieser Situation entwickelnden Zeigens neben der Tafel als Arbeits- und Dokumentationsfläche vor allem die papiernen Karten mit den <v>-Wörtern. Diese Karten nehmen im Arrangement verschiedene Rollen ein und erfahren somit eine zunehmende Sinn-Beschichtung: Zuerst sind sie scheinbar gleichwertiger Gegenstand der Zufallsauswahl, der eine Beteiligung der Lernenden an der Auswahl des Wortmaterials durch das Würfeln ermöglicht. Dann, an der Tafel, werden sie in eine zweidimensionale Ordnung überführt; sie sind nun Platzhalter für etwas und offenbaren die einzuhaltende Ordnung im Heft. Als zu füllende Leerstelle deuten sie außerdem bereits den ‚Arbeitsmodus‘ an. Im Diktat werden die Karten nun durch die Lehrperson zum Sprechen gebracht. Erst in diesem Zusammenspiel von Wortkarte und Lehrperson ergibt sich also das mündlich hervorgebrachte Wortmaterial. Anders als in einem stärker strukturierten Artefakt, das von vornherein und gewissermaßen eigenständig einen Arbeitsdialog mit den Schülerinnen und Schülern eingehen kann, braucht es hier das sprachliche Zeigen der Lehrperson. Schließlich offenbaren die Wortkarten

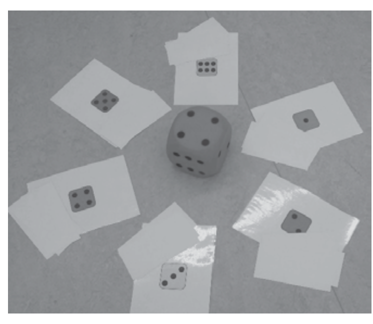




Abb. 1: V-Wörter erwürfeln

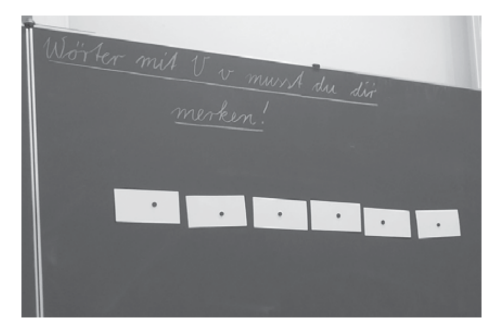


Abb. 2: lineare Anordnung der Wortkarten

in der Phase des Vergleichs durch Umdrehen ihre andere Seite, die nun zum ‚Maßstab für die Qualität der Arbeitsergebnisse' erhoben wird.

Was soll hier gezeigt werden? An der Entwicklung der Wortkarten auf der Arbeitsfläche Tafel dokumentiert sich der Erarbeitungsprozess, der gleichzusetzen ist mit einer *methodisch aufbereiteten Bereitstellung von Wortmaterial*: Erarbeitet werden hier schlicht und einfach die Wörter mit <v>, indem sie in Hör- und Sichtbarkeit überführt werden. Keine schriftsprachlichen Muster oder ‚formal-literalen Praktiken' werden in Stellung gebracht, denn wie die Überschrift verkündet, ist die hier angebrachte Umgangsweise das Merken.[7]

Schon jetzt lässt sich nachvollziehen: Nur veränderbare, relativ deutungsoffene Artefakte wie die Wortkarten oder ein Tafeltext (s. u.) ermöglichen ein ‚entwickelndes Zeigen'. Während andere Artefakte wie Arbeitsblätter oder Sprachbücher sich gerade mit ihrer materiellen Beständigkeit und relativ konkreten Zeigegesten (in Form von bspw. Aufgabenstellungen) in das zweistimmige Zeigen einbringen, ist es für dieses didaktische Arrangement wesentlich, dass sie in ihrer klassenöffentlichen Entwicklung nachvollziehbar sind. Dies kennzeichnet auch die folgende Unterrichtssituation:

Frau Krumbiegel wiederholt in ihrer vierten Klasse die Unterscheidung langer und kurzer Vokale. Auch hier wird mit Tafel und Wortkarten gearbeitet. Abbildung 3 zeigt das Endergebnis dieses Erarbeitungsprozesses.

Die Wortkarten haben eine mehrfache Transformation hinter sich: Sie wurden von den Schülerinnen und Schülern an die Tafel geheftet, in ihrer Position verschoben, nach Reimpaaren sortiert, zerschnitten und beschriftet, um schließlich einen Zusammenhang zwischen offener/geschlossener Schreibsilbe und langem/kurzen Vokal erkennbar zu machen. Schritt für Schritt wird die Ordnung an der Tafel dabei verändert und vorangetrieben, bis sie das Gewünschte sichtbar macht.[8] Ob es allerdings wirklich der genannte orthografische Zusammenhang ist, der hier für die Schülerinnen und Schüler deutbar wird, ist angesichts der zahlreichen ‚Techniken', die hier in Stellung gebracht werden, fraglich. Insbesondere das Reimen, eine beliebte „schülersichere" (Gruschka 2018, S. 166) Technik des Rechtschreibunterrichts, drängt sich in die Aufmerksamkeit, und dass das verwendete Wortmaterial zudem noch etwas anderes zeigt als die Überschrift,

7 Die Auswahl nach Zufallsprinzip sowie die linear-gleichwertige Anordnung an der Tafel erlauben dabei keine Einsicht in die unterschiedliche Markiertheit der Wörter. Unterscheidbar wären an dieser Stelle echte Merkschreibungen für V (‚vom'), V-Schreibung mit Präfix (‚verstehen') und mehrfach markierte Wörter („Vieh").

8 Eine ausführliche Darstellung und Analyse dieser Situation finden sich in Schmidt (2018).



Abb. 3: Transformation von Wortkarten

tut sein Übriges.[9] Doch nicht nur mit Wortkarten wird entwickelnd gezeigt. Im dritten und letzten Beispiel wird ihnen ein anderes Artefakt gegenübergestellt.

> In der dritten Klasse von Herrn Götze werden mit einem Tafeltext „Wörter mit ng und nk“ thematisiert. Die Lehrperson leitet folgendermaßen ein: „Heute möchten die Kinder ein Theaterstück vorführen. Dazu seht ihr hier vorne einen Text. Da sind aber ein paar Lücken, weil jemand nicht wusste, was da reinkommt. Ich helfe euch auch. Da fehlen zwei Laute, wer hat eine Idee?“ Nach einigen Anläufen antwortet ein Kind: „NG und NK“[10]. Herr Götze fragt nun, wie man herausfinden könne, wann NG und wann NK zu schreiben ist, woraufhin eine Schülerin antwortet: „Ich setze beides erstmal in das Wort ein und guck, was besser klingt.“ Die Lehrperson fordert die Schülerin auf, es auszuprobieren (sie sagt: [a͜ʊfyrʊŋ] und [a͜ʊfyrʊŋk]) und befindet, man höre keinen Unterschied. Erst der Vorschlag, man könne die Mehrzahl bilden, befriedigt die Lehrperson: „Da hört ihr das. Aufführunken [a͜ʊfyrʊŋkən] klingt ja komisch.“. Die Schülerinnen und Schüler nennen im Folgenden zuerst die Wortart, dann die entsprechende Verlängerung. Auf diese Weise wird der Lückentext gefüllt. Abschließend heftet Herr Götze das Symbol für die Strategie des Verlängerns an die Tafel und sagt: „Okay, an dem Beispiel haben wir gesehen, wie man das Wort verlängert.“

9 Sämtliche Wörter mit geschlossener Silbe weisen zugleich einen verdoppelten Konsonantenbuchstaben auf und stellen somit den markierten Sonderfall für das Auftreten von Kurzvokalen in den Fokus; der „Normalfall“ gerät indes aus dem Blick.

10 Die Nennung des Buchstabennamens wird mit Majuskel gekennzeichnet.

Im Gegensatz zu den Wortkarten handelt es sich bei diesem Tafeltext um ein weniger deutungsoffenes Artefakt; dennoch: Die Umgangsweise mit dem Text ist nicht vollends festgelegt. Die Lücken wollen zwar gefüllt werden, aber sie lassen genügend Raum, um die (rechtschreibdidaktisch wenig zielführende)

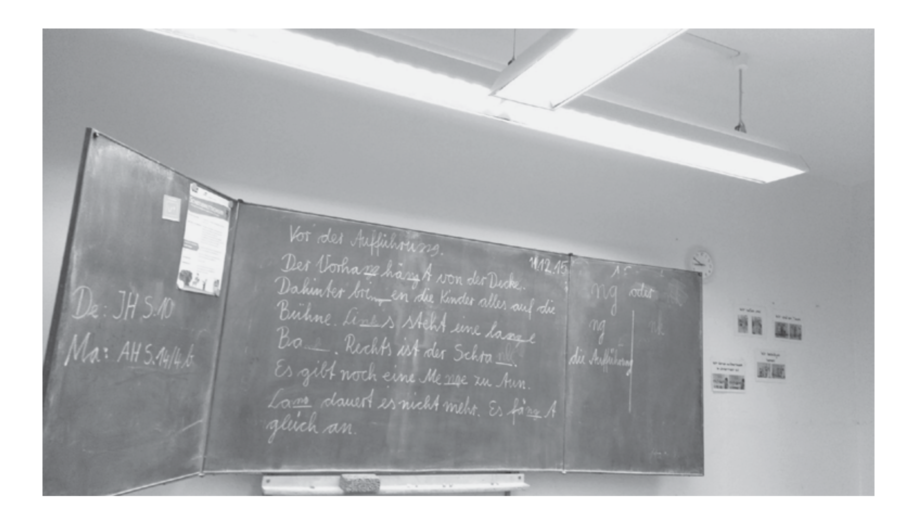


Abb. 4: Tafeltext mit gefüllten Leerstellen

Strategie des Verlängerns als Erarbeitungsstrategie zu etablieren. Die Entwicklung des Artefakts erfolgt hier weniger in sichtbaren Dimensionen, wird dafür aber über eine ‚Rahmung' hergestellt: Die Theatervorführung bietet (wenn auch leidlich) einen inhaltlichen Rahmen, die Tatsache, dass „jemand nicht wusste, was da reinkommt" ist der Versuch, das Lückenfüllen an einen sinnhaften Anlass zu binden und funktional zu rahmen. Erarbeitet wird in dieser Situation allerdings nicht die phonetische Unterscheidung von <ng> und <nk>, stattdessen steht ein Verlängern (um jeden Preis) und über den Umweg der Wortartenbestimmung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Wenn weiter oben davon gesprochen wurde, dass ‚Explizitheitspraktiken' nicht mehr hinweisende Funktion haben, sondern sich selbst ins Licht rücken, sind genau solche Situationen gemeint.

Folgendes lässt sich nun mit Blick auf die drei Situationen festhalten: Im geteilten Aufmerksamkeitsfokus steht jeweils die ‚Entwicklung des Artefakts'. Etwas, das anfangs noch nicht wahrnehmbar ist, manifestiert sich am Artefakt. Das ist deshalb erwähnenswert, weil didaktische Artefakte in der Regel wesentlich

stabiler daherkommen. Arbeitshefte, Lernspiele usw. müssen deshalb kaum in einen echten Arbeitsdialog mit der Lehrperson treten, sondern wenden sich gleich an die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrperson bringt in Erarbeitungssituationen also eine stärkere Stimme ein als in den meisten anderen Gebrauchssituationen. Dabei muss auch nicht jeder Schritt in der Zeige-Choreografie verstetigt werden; die sonst so wichtige ‚Sichtbarkeit' für Außenstehende (bspw. beim lückenlosen Ausfüllen des Arbeitsheftes) ist in dieser Unterrichtsphase deutlich weniger drängend.

In diese Phasen bringt die Lehrperson einen vergleichsweise großen ‚Aufwand' ein. Kaum einmal werden die Vorschläge eines Lehrwerks für die Erarbeitung unverändert übernommen, stattdessen wird eigenes Material erstellt oder vorhandenes neu kontextualisiert. Die von vornherein sichtbare Kombination von Wortmaterial und Aufgabenstellung, die ein strukturiertes Artefakt seiner materiellen Stabilität entsprechend als Einheit anbieten muss, scheint hier unangebracht. Die Auswahl und Aufbereitung der gesehenen Artefakte gleicht dem Umgang mit einem ‚Bausteinkasten': Vorhandene Strukturen didaktischer Artefakte in Kopiervorlagen, Lehr- und Sprachbüchern oder auf Internetseiten werden aufgelöst und einzelne Elemente daraus in ein neues Arrangement eingebettet. Doch auch die herausgelösten Elemente tragen Spuren ihres ursprünglichen Arrangements. In allen drei Situation geht das Wortmaterial auf Lehrwerke zurück, wie die anschließenden Interviews offenbaren. Während dieses im ersten und dritten Beispiel nur wenig systematisch ist und so den Erkenntnisprozess nicht wesentlich unterstützt, steht es ihm im zweiten Beispiel sogar entgegen (s. o.).

Erarbeiten, so lässt sich indes resümieren, umfasst zunächst einmal *Praktiken eines ergebnisoffenen Arbeitsmodus*. Die Art und Weise des Erarbeitens folgt dabei bestimmten Regeln. Damit es sich um eine für alle Beteiligten akzeptable Erarbeitungssituation handelt, müssen etwa die Schülerinnen und Schüler (auf möglichst motivierende Weise) beteiligt werden; sie sollen „angestupst werden", sollen etwas „entdecken" können und „Spaß haben" bei der Sache, so die Lehrpersonen im Interview. Der „Auf- und Ausbau von orthografischem Wissen" (Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2018, S. 82) hingegen scheint keine notwendige Bedingung für das Erarbeiten zu sein. Dementsprechend kann Verschiedenes „erarbeitet" werden: In Situation eins werden bestimmte Wörter erarbeitet. In der zweiten Situation ist ob der vielen in Stellung gebrachten Techniken kaum klar, worum es geht (Reimwörter? Doppelkonsonanten?). In der dritten Situation schließlich wird die Technik des Verlängerns erarbeitet, die für die Schreibung von <ng>/<nk> eigentlich irreführend ist. Es finden sich gar Situationen, in denen schlicht das Thema der Stunde „entdeckt" bzw. erarbeitet wird, indem

nach der (offenkundigen) Gemeinsamkeit von präsentierten Wörtern gefahndet wird.

Bringt man beide Aspekte zum Wie und Was des Erarbeitens zusammen, erscheint der *Modus des Erarbeitens* mit seinen einzuhaltenden Regeln entscheidender für das Funktionieren der Situation als der *Gegenstand der Erarbeitung*. Diese Erkenntnis ist gerade im pädagogischen Kontext nicht neu,[11] sie ist deshalb jedoch nicht weniger relevant für rechtschreibdidaktische Reflexion: Nimmt man einerseits wahr, dass Erarbeitungssituationen einen relativ großen Handlungsspielraum eröffnen und bezieht andererseits deren problematische Ausrichtung auf ‚Explizitheitspraktiken' ein, die auch durch didaktische Artefakte tradiert wird, ließen sich bestehende fachdidaktische Anstrengungen möglicherweise neu perspektivieren.

4 Handeln im Kontext

Der eingangs formulierte Anspruch des Artikels ist es, die Erkenntnisse aus sozio-materieller Perspektive auf das Handeln von Lehrpersonen zu beziehen. Ich fasse diese Erkenntnisse zunächst zusammen, bevor Folgerungen abgeleitet werden. Der sozio-materielle Blick lässt einerseits erkennen, dass Handeln von Lehrpersonen weit stärker *eingebunden* ist als vielfach in der Deutschdidaktik angenommen. Ihr Tun ist etwa im Rechtschreibunterricht oft an bestehende oder zu erschaffende Lehr-Lern-Materialien gebunden. Dies geht so weit, dass der Nichtgebrauch bestimmter Materialen begründungspflichtig wird, etwa wenn Eltern Materialien käuflich erwerben müssen oder die Kollegin bzw. der Kollege der Parallelklasse bestimmte Lehrwerksvorlieben geltend macht. Andererseits scheint diese Gebrauchsverpflichtung für Erarbeitungssituationen weit weniger verbindlich; die Materialarrangements sind flexibler und Lehrpersonen investieren zuweilen einen hohen Aufwand, der sich im Wesentlichen jedoch erneut auf vorstrukturiertes Material bezieht: Die Lehrpersonen „klauen sich etwas zusammen", wie es Frau Schuster nennt. Damit bleibt es allerdings dabei, dass die didaktischen Artefakte, gewissermaßen aus der zweiten Reihe, ihre oft wenig gegenstandsangemessene Vorstellung von Rechtschreibunterricht einbringen.

11 Andreas Gruschka stellt dazu passend fest, dass die Inhaltlichkeit von Unterricht zugunsten formaler Operationen zurückgedrängt wird (2018, S. 164). Im Fokus stünden demnach „handlungsorientierte, Schüler und Schülerinnen aktivierende Formen der Arbeit an didaktischem Material" (ebd., S. 165). Für die Deutschdidaktik siehe auch Bredel/Pieper (2015, S. 50–53).

Was lässt sich mit einer Wahrnehmung und Explizierung dieser Vorgänge gewinnen? Kompetentes Handeln von Lehrpersonen kann zielgerichteter und deshalb wirksamer unterstützt werden, wenn Unterrichtssituationen mit ihren teils profanen und widersprüchlichen Anforderungen an die Akteurinnen und Akteure den Reflexionshorizont darstellen. Der Artikel wirbt also dafür, nicht einzig nach Gründen und Motiven für das Handeln von Lehrpersonen zu fahnden, sondern sich stattdessen der Frage zuzuwenden, wie dieses Handeln strukturiert ist, was es ausmacht und worin dessen Logik besteht. Konstrukte wie Wissen und Überzeugungen dürfen deshalb nicht auf einem verengten Handlungsbegriff fußen, sollen sie die Unterrichtsrealität im Blick behalten (Pohl 2018, S. 22).

Für den Fokus dieses Artikels, Erarbeitungssituationen, schlägt sich dies in zwei Dingen nieder: Einerseits in der Anerkennung von Faktoren, die Handlungsspielräume begrenzen und die individuell kaum bearbeitbar sind (etwa die Verwendung eines vorhandenen Lehrwerks oder eingespielte Materialauswahlroutinen), andererseits geht es um die Wahrnehmung *echter Handlungsspielräume*. Kompetentes Handeln in Erarbeitungen meint dann konkret, sich aus den derzeitigen technikbestimmten Gebrauchsroutinen zu lösen und neue, strukturell passende Umgangsweisen herauszubilden. Dem Vorschlag von Anke Reichardt (2018) folgend, ließen sich orthografische Gegenstände bspw. über das *Modellieren* erarbeiten. Ganz im Sinne des Zeigens, wie es Jakob Ossner (2013, S. 46–49) für didaktische Belange spezifiziert, geht es dabei im Kern um das modellhafte Vormachen von Handlungsabläufen durch die Lehrperson. Das Zeigen wird dabei – materialarm – an der Tafel entwickelt, weist aber sonst eine große strukturelle Ähnlichkeit zu den dargestellten Einführungssituationen auf, sodass bestehende Handlungsroutinen nicht völlig verändert, sondern lediglich gegenstands- und lernernah überformt werden müssen. Voraussetzung für eine solche Veränderung ist allerdings ein tiefes, vernetztes Fachwissen aufseiten der Lehrperson, womit wiederum ein klassisches Aufgabenfeld der Professionalisierungsforschung berührt ist. Dies führt einmal mehr vor Augen, in welch engem Verweisungszusammenhang die im Artikel eingenommene situationsbezogene Perspektive und die in der Professionsforschung bislang vorherrschende subjektbezogene Perspektive stehen.

Literatur

Ballis, Anja (2018): Qualitativ – Forschen zum Zeitvertreib? In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. H. 66. S. 45–49.

Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: UTB.

Breidenstein, Georg (2015): Qualitative Unterrichtsforschung und (fach-)didaktische Reflexion. In: Petrik, Andreas (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag. S. 17–33.

Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf/ Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 253–277.

Gruschka, Andreas (2018): Lehren, Zeigen, Erklären. In: Proske, Matthias/ Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 153–170.

Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22. H. 43. S. 33–45.

Ossner, Jakob (2013): Erklären und Zeigen. In: Didaktik Deutsch. H. 34. S. 37–51.

Pohl, Thorsten (2018): „Die Praxis“ einer erwerbs- und vermittlungsbezogenen Wissenschaft – eine nachdenkliche Replik. In: Didaktik Deutsch. H. 45. S. 22–28.

Prange, Klaus (2010): Machtverhältnisse in pädagogischen Inszenierungen. In: van den Berg, Karen/Gumbrecht, Hans Ulrich (Hrsg.): Politik des Zeigens. München: Fink. S. 61–72.

Reichardt, Anke (2018): Modellieren im Rechtschreibunterricht. Wie Schreibstrategien den Kindern beim Richtigschreiben helfen können. In: Grundschulunterricht Deutsch. H 1. S. 12–15.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 59/3. S. 291–307.

Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2018): Den Unterricht im Blick: Deskription der Praxis als Aufgabe und Herausforderung für die orthografiedidaktische Unterrichtsforschung. In: Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Rechtschreibung unterrichten – Lehrerforschung in der Orthografiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt. S. 69–89.

Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Berlin, Boston: De Gruyter.

Schmidt, Romina (2018): „Wenn wir ein Arbeitsheft haben, dann soll es eben auch genutzt werden“. Zur Bedeutung didaktischer Artefakte und ihres

Gebrauchs durch Lehrpersonen im Rechtschreibunterricht der Grundschule. In: Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Rechtschreibung unterrichten – Lehrerforschung in der Orthografiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt. S. 91–110.

Schmidt, Romina (2020): Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen. Dissertation. Wiesbaden: Springer.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Tomasello, Michael (2013): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Berlin: Suhrkamp.

Wiesing, Lambert (2010): Zeigen, Verweisen, Präsentieren. In: van den Berg, Karen/Gumbrecht, Hans Ulrich (Hrsg.): Politik des Zeigens. München: Fink. S. 17–28.

Katrin Kleinschmidt-Schinke

Lehrerseitiges adaptives Sprachhandeln durch mikro- und makrointeraktionale Stützmechanismen als Aspekt von *Pedagogical Language Knowledge*?

Abstract: In this article, it is described whether teachers use micro- and macrointeractional support mechanisms in classroom interaction in order to support their students in aquiring the academic register. By means of multiple case studies, it is shown that the support mechanisms used by the teachers are adapted to the competencies of their students across the grades. It is discussed if the described support mechanisms can be interpreted as an aspect of *Pedagogical Language Knowledge* of the teachers.

1 Forschungsstand zu lehrerseitigen sprachlich-interaktionalen Hilfen

In diesem Beitrag wird untersucht, ob Lehrpersonen sprachlich-interaktionale Hilfen zur Förderung des schülerseitigen Erwerbs der Unterrichtssprache einsetzen. Außerdem wird fokussiert, ob sich der Einsatz dieser sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen entwicklungssensitiv über die Jahrgangsstufen mit steigenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler verändert. Es wird also ein Aspekt jahrgangsstufenübergreifenden lehrerseitigen adaptiven Sprachhandelns (Kleinschmidt/Pohl 2017) in den Blick genommen und damit *sprachliches Lehrerhandeln* als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern fokussiert (Kleinschmidt 2016). Ferner wird diskutiert, ob solche sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen als Bestandteil der „Pedagogical Language Knowledge" (Bunch 2013, S. 307; Galguera 2011, S. 86) von Lehrpersonen angesehen werden könnten.

1.1 Erster Ausgangspunkt: Die Sprache der Lehrerinnen und Lehrer

Wendet man sich der Unterrichtsinteraktionsforschung zu, um Erkenntnisse über die Sprache der Lehrerinnen und Lehrer zu erhalten, stellt man fest, dass durch diese bisher insbesondere die dominierende und die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kommunikationsfähigkeit einschränkende Rolle der Lehrperson herausgearbeitet wurde. Mehreren Studien zufolge liegt der lehrerseitige

Redeanteil bei deutlich über 50 % (z. B. Ackermann 2011; Helmke et al. 2008; Knierim 2008; Kobarg/Seidel 2007; Richert 2005). Die Untersuchung von Lehrerfragen ergab ein sehr hohes quantitatives Ausmaß der Fragen (z. B. Knierim 2008; Lotz 2016; Niegemann/Stadler 2001; Tausch 1962), ein oftmals niedriges kognitives Niveau (z. B. Gall 1984; Heinze/Erhard 2006; Knierim 2008; Kobarg/Seidel 2007; Lotz 2016; Niegemann/Stadler 2001) sowie einen geringen Anteil offener Fragen (z. B. Kobarg/Seidel 2007). Hinsichtlich des sequentiellen Ablaufs der Unterrichtsinteraktion wurde zudem ein Vorherrschen der dreischrittigen, engen Zugfolge aus lehrerseitigem initiierendem Schritt, schülerseitigem antwortendem Schritt und lehrerseitigem evaluierendem Schritt beschrieben (z. B. Bellack et al. 1966; Lüders 2003; Mehan 1979; Richert 2005). Die bis hierhin referierten Studien zeigen, dass bisher eine eher defizitorientierte Perspektive auf das sprachliche Handeln von Lehrpersonen vorliegt. Um den Blick auf das mögliche spracherwerbsförderliche Potenzial der Sprache der Lehrerinnen und Lehrer zu weiten, werden im vorliegenden Forschungsansatz Anleihen aus der input- und interaktionsfokussierten Spracherwerbsforschung gemacht (siehe Abschnitt 1.2).

1.2 Zweiter Ausgangspunkt: Input- und interaktionsfokussierte Spracherwerbsforschung und ihre Übertragung auf die Analyse der Lehrerinnen- und Lehrersprache

In der input- und interaktionsfokussierten Spracherwerbsforschung wird ein möglicher positiver Einfluss der Sprache der Bezugspersonen auf den Spracherwerb ihrer Kinder in den Blick genommen. Es können hier drei Zugriffsweisen auf die Sprache der Bezugsperson unterschieden werden (siehe Abb. 1).

1) Inputadaption
2) mikrointeraktionale Stützmechanismen (miS)
3) makrointeraktionale Stützmechanismen (maS)

Abb. 1: Zugriffsweisen auf die Sprache der Bezugspersonen

Hinsichtlich des Aspekts der *Inputadaption* wird untersucht, inwiefern Bezugspersonen die Komplexität ihrer Äußerungen an den sprachlichen und ggf. kognitiven Erwerbsstand ihrer Kinder (intuitiv) anpassen (Hausendorf/Quasthoff 2005, S. 278; Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 213) – und sich dabei im Bereich der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 2002 [1934], S. 326) der Kinder bewegen (Murray et al. 1990, S. 522). Diese Zugriffsweise auf die

Sprache der Bezugspersonen und ihre mögliche Übertragbarkeit auf die Erforschung der an die *S*chülerinnen und Schüler *g*erichteten *S*prache (*SgS*) (Pohl 2010, S. 3; siehe auch Kleinschmidt-Schinke 2018) wurde schon an anderen Orten diskutiert (zuletzt Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 318–485). Deswegen sollen in diesem Beitrag die beiden stärker interaktionsfokussierten Zugriffsweisen auf die Sprache der Bezugspersonen in den Blick gerückt werden, die mikro- und makrointeraktionalen Stützmechanismen.
*Mi*krointeraktionale *S*tützmechanismen (miS)

> sind solche Mechanismen, mit denen Bezugspersonen sich durch ihre eigenen Formulierungen v. a. implizit (teilweise aber auch explizit) auf sprachliche Aspekte vorangehender kindlicher Äußerungen beziehen können, indem sie diese inkorporieren oder verändern. (Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 213)

Hier geht es z. B. darum, dass Bezugspersonen die Äußerungen der Kinder reformulieren. Dabei werden insbesondere adjazente Äußerungen von Bezugsperson und Kind untersucht – so dass die miS auf einer lokalen Ebene zu verorten sind. Im Gegensatz dazu sind die maS, die makrointeraktionalen Stützmechanismen, „auf der Ebene des Diskurses, also in größeren interaktionalen Einheiten, angesiedelt" (Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 213). Hier kann untersucht werden, wie die Strukturierung des gesamten Diskurses, z. B. in den Interaktionsformaten nach Bruner (2002 [1983], S. 11), spracherwerbsförderlich wirken kann.

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern schon Ergebnisse zu mikro- und makrointeraktionalen Stützmechanismen in der Lehrersprache vorliegen. Bisher liegen Übertragungen dieser Konzepte auf die Lehrersprache v. a. mit Bezug auf die L2-Vermittlungsforschung vor. Für einen nicht spezifisch zweit-/fremdsprachlichen Unterricht finden sich folgende Fundstellen: Der Untersuchung der miS zuzuordnen sind Studien zu reformulierenden Handlungen im Unterricht (Bührig 1996; Harren 2009; Hövelbrinks 2014; O'Connor/Michaels 1993, 1996; Redder et al. 2013; Spiegel 2006), aber auch die klassische Studie von Ramge (1980) zu *Korrekturhandlungen von Lehrern im Deutschunterricht*. Hinsichtlich der maS liegen schon mehrere Studien zur Analyse verschiedener Interaktionsroutinen im Unterricht vor.[1] Heller und Morek (2015) untersuchen außerdem Scaffolding-Mechanismen beim Erwerb des Erklärens und Argumentierens im Unterricht.[2]

---

1 Zum „sharing time" (dem Morgenkreis) im Unterricht: u. a. Michaels/Collins (1984); zu Interaktionsroutinen beim Erwerb medialer Schriftlichkeit: Geekie/Raban (1994) und Stude/Ohlhus (2005); zu „Vorlese- und Mediengesprächen": Wieler (2014, S. 287).

2 Zum diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandeln auch Morek und Heller (in diesem Band).

Es liegen bisher allerdings noch keine Studien vor, die systematisch die drei Perspektiven (Inputadaption, miS und maS) auf die Lehrersprache integrieren und einen Jahrgangsstufenvergleich vor dem Hintergrund des Erwerbs der Unterrichtssprache vornehmen (siehe Abschnitt 3).

1.3 Dritter Ausgangspunkt: Konzeptionelle Schriftlichkeit als Erwerbsziel

Wenn unterrichtliche Spracherwerbsprozesse im Fokus stehen, kommt selbstverständlich die Frage nach dem Erwerbsziel unterrichtlicher Sprachförderung in den Blick. Viele Modellierungen der Unterrichtssprache sind bezogen oder beziehbar auf das Konstrukt der konzeptionellen Schriftlichkeit nach Koch und Oesterreicher (1986). Für die *Bildungssprache* schreibt Gogolin (2006, S. 82) beispielsweise:

> Im Konstrukt ‚Bildungssprache der Schule' sind Gesetzmäßigkeiten der formalen, geschriebenen Sprache wirksam. ‚Schriftförmigkeit' ist ein wesentliches Merkmal leistungsrelevanter schulischer Kommunikation, und zwar auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht. (Gogolin 2006, S. 82)

Dies bedeutet, dass auch in medialer Mündlichkeit das Erwerbsziel schulischer Förderung als konzeptionelle Schriftlichkeit angesehen werden kann. Ähnliche Belegstellen der Bezugnahme auf ein Konstrukt wie konzeptionelle Schriftlichkeit lassen sich z. B. für CALP nach Cummins (2000, S. 69) oder Schulsprache nach Feilke (2012, S. 160) finden. Man kann konzeptionelle Schriftlichkeit somit als ein die anderen Beschreibungen der Unterrichtssprache umfassendes Konstrukt ansehen – gewissermaßen als konzeptuelle Klammer unterschiedlicher Modellierungen der Unterrichtssprache (dazu Kleinschmidt 2017, S. 122–124). Folglich liegt es nahe, dieses übergreifende Konstrukt für die Analyse der Unterrichtssprache zu nutzen. Die Beschreibung konzeptioneller Schriftlichkeit nach Koch und Oesterreicher bietet jedoch zunächst „keine Anhaltspunkte für eine Operationalisierung" (Ágel/Hennig 2010, S. 5). Deswegen wurde eine von Redundanzen bereinigte Version der ‚Versprachlichungsstrategien' konzeptioneller Schriftlichkeit entworfen. Die so gewonnenen einzelnen Parameter wurden dann als Dimensionen zur Generierung von Analysekategorien (= Operationalisierungsdimensionen, OpD) verwendet. Innerhalb dieser Operationalisierungsdimensionen wurden Analysekategorien auf allen sprachlichen Analyseebenen gebildet (von der Morphologie bis zum Text/Diskurs). Die genutzten Operationalisierungsdimensionen sind *Integration*, *Komplexität*, *Differenziertheit* und *Planung* (Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 71–150). In diesem Beitrag sind die innerhalb dieser Dimensionen erarbeiteten Analysekategorien auch wichtig,

um zu bewerten, ob ein lehrerseitiger mikrointeraktionaler Stützmechanismus als konzeptionell schriftlicher einzuschätzen ist als die schülerseitige Bezugsäußerung und ob dieser damit zur Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit im Unterrichtsdiskurs beitragen kann.

1.4 Vierter Ausgangspunkt: Adaptives sprachliches Lehrerhandeln aus Professionalisierungssicht und *Pedagogical Language Knowledge*

Die in Abschnitt 1.2 skizzierten lehrerseitigen sprachlichen Adaptionsmechanismen können aus Professionalisierungssicht als ein Aspekt der „adaptive[n] Lehrkompetenz" nach Beck et al (2008, S. 38) angesehen werden – auch wenn diese sprachlichen Adaptionen im Lehrerforschungsdiskurs bisher nicht ausreichend in den Blick genommen wurden. Die Autorinnen und Autoren verstehen unter adaptiver Lehrkompetenz

> die Fähigkeit einer Lehrperson […], ihren Unterricht so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben. (ebd., S. 47)

Wenn sprachliches Lehrerhandeln im Fokus steht, muss diese Bestimmung so formuliert werden, dass auch die Anpassung der an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Sprache an die *sprachlichen* „individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden" im Bereich ihrer Zone der nächsten Entwicklung untersuchbar wird. Ebenfalls ohne explizite Berücksichtigung *sprachlicher* Adaptionen formulieren auch Reusser et al. (2013, S. 70):

> Adaptiv ist ein Unterricht dann, wenn das Angebot so auf die individuellen Eigenschaften der Lernenden bezogen wird, dass für die einzelnen Schülerinnen und Schüler möglichst gute Lernbedingungen resultieren, sprich Unter- wie Überforderung vermieden werden. (ebd.)[3]

Gräsel et al. (2017) beziehen demgegenüber in ihrem Beitrag zum *Adaptive[n] Umgang mit Heterogenität im Unterricht*, in dem sie ein am Angebot-Nutzungs-Modell orientiertes „Rahmenkonzept zu Heterogenität im Unterricht" (ebd., S. 197) entwerfen, auch die sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ihre „sprachlichen Kompetenzen" (ebd., S. 197), explizit mit ein.

Im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung wird aktuell in Ergänzung/Variation zu Shulmans „Pedagogical Content Knowledge" (1986, S. 9) das

3 Siehe auch Gebauer (2019, S. 30) und Leiss/Tropper (2014, S. 14f.).

Konstrukt „Pedagogical Language Knowledge“ diskutiert, das von Galguera (2011, S. 86) in den Diskurs eingebracht wurde. „Pedagogical Content Knowledge“ fasst Shulman (1986, S. 9) als „the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others“. Baumert und Kunter (2006, S. 482) schließen hier mit ihrem Konstrukt des fachdidaktischen Wissens an. Galguera (2011) bezieht sich mit dem Konstrukt „Pedagogical Language Knowledge“ speziell auf sprachbezogenes fachdidaktisches Wissen, das bei Lehrpersonen aller Fächer ausgebildet werden soll, um den Erwerb der Bildungssprache von Schülerinnen und Schülern mit Englisch als Zweitsprache zu fördern: „[W]e ought to prepare teachers capable of effecting specific learning outcomes, namely, furthering students' proficiency in using language for academic purposes“ (Galguera 2011, S. 86) – letzteres Lernziel ist m. E. ebenso auch auf Schülerinnen und Schüler beziehbar, die Deutsch als Erstsprache erwerben.

Nach Bunch (2013, S. 304) unterscheidet sich *Pedagogical Language Knowledge* von Lehrpersonen im Fachunterricht vom fachdidaktischen Wissen, das Lehrpersonen in ihrem Fachunterricht benötigen. Er definiert *Pedagogical Language Knowledge* als

> knowledge of language *directly related to disciplinary teaching and learning and situated in the particular (and multiple) contexts in which teaching and learning take place*. To be sure, such an approach draws on insights from linguistics, SLA, and other related fields. (Bunch 2013, S. 307)[4]

Eine tiefergehende Definition findet sich bei Smetana et al. (2020, S. 152):

> Pedagogical language knowledge […] is focused on teacher understanding of language and functional uses of language in academic settings, combined with the pedagogical knowledge and skills for working in culturally and linguistically diverse classrooms. (ebd.)

Die Autorinnen integrieren in ihr Konzept von *Pedagogical Language Knowledge* auch „knowing how and being able to address“ (ebd.)

- „language progressions“, also Spracherwerbsprozesse und
- „language scaffolds“ (ebd., S. 4f.), also sprachlich-interaktionale Stützmechanismen.

Damit ist das Konzept von Smetana et al. (2020) sehr gut beziehbar auf die in Abschnitt 1.2 beschriebenen lehrerseitigen sprachentwicklungsbezogenen Inputadaptionsmechanismen sowie die mikro- und makrointeraktionalen

---

4 SLA = Second Language Acquisition (Zweitspracherwerb).

Stützmechanismen. Sie könnten als drei Aspekte der *Pedagogical Language Knowledge* von Lehrpersonen angesehen werden.[5]

Ohm (2018, S. 74) entwirft im Rahmen des *DaZKom*-Projekts von Ehmke et al. (2018) ferner ein „Struktur- und Entwicklungsmodell für fachunterrichtsbezogene Kompetenz in Deutsch als Zweitsprache". Diese Kompetenz nennen die Autorinnen und Autoren „DaZ-Kompetenz" (Ohm 2018, S. 74). Sie umfasst drei Dimensionen: „*Fachregister* (Fokus auf Sprache)", „*Mehrsprachigkeit* (Fokus auf Lernprozess)" und „*Didaktik* (Fokus auf Lehrprozess)" (ebd., S. 75). Die in Abschnitt 1.2 beschriebenen lehrerseitigen Adaptionen sind insbesondere in der Dimension „*Didaktik*" und dort spezifisch in der Teildimension „Förderung" (ebd.), z. T. aber auch im Bereich der Diagnose,[6] anzusiedeln, da Ohm in den Bereichen *Förderung* und *Diagnose* Scaffolding-Prozesse lokalisiert. Im Rahmen der hier vorgetragenen Argumentation spielt aber auch die Dimension „*Fachregister*" (ebd.) eine entscheidende Rolle, wenn als Zielperspektive schulischer Sprachförderung konzeptionelle Schriftlichkeit angenommen wird.

In Abgrenzung zu den meisten der bisher dargestellten Positionen werden die mikro- und makrointeraktionalen Stützmechanismen der Lehrpersonen in dieser Untersuchung nicht speziell mit Bezug auf Lernende, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, untersucht, sondern mit Blick auf alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse, da das akademische Sprachregister, das konzeptionell schriftlich geprägt ist, durch alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse erworben werden muss. Zudem wird, weil das fächerverbindende Konzept der konzeptionellen Schriftlichkeit fokussiert wird, ein weniger fachbezogener Zugang als in den vorgestellten Konzeptualisierungen gewählt, sondern ein fächerübergreifender Zugang.

1.5 Zielsetzung der Untersuchung

In diesem Beitrag sollen lehrerseitige mikro- und makrointeraktionale Stützmechanismen von der Grundschule über die Unterstufe und Mittelstufe bis

---

5 Selbstverständlich sind damit aber keineswegs alle Dimensionen/Facetten von *Pedagogical Language Knowledge* umschrieben, sondern allein die auf sprachliche Adaption bezogenen.

6 Dass im Bereich des Scaffoldings Diagnose und Förderung eng miteinander einhergehen, beschreibt Ohm (2018, S. 74) selbst. In Anlehnung an Schmidt (2018, S. 100) kann man argumentieren, dass die Förderung durch mikro- und makrointeraktionale Stützmechanismen im aktuellen Unterrichtshandeln auf eher „informelle[n] Diagnoseleistungen" basiert, „die […] eher beiläufig und unsystematisch […] gewonnen werden".

zur Oberstufe des Gymnasiums untersucht werden. Damit soll ein Beitrag zur Beschreibung von lehrerseitigem adaptiven Sprachhandeln geleistet werden.

(1) Mithilfe der *OpD* und Analysekategorien konzeptioneller Schriftlichkeit soll untersucht werden, ob die Lehrpersonen diese sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen in Richtung einer möglichen Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit einsetzen.
(2) Es soll ferner untersucht werden, ob/inwiefern sich der Einsatz dieser sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen von der Grundschule bis zur Oberstufe adaptiv/entwicklungssensitiv verändert.

2 Methodisches Vorgehen

Im Fokus der vorliegenden Studie steht das „Wissen 3“ nach Neuweg (2011, S. 453), ein „Können“, das „entsprechend aus konkreten Handlungsepisoden verstehend rekonstruiert werden kann“ (ebd.). Wenn also untersucht werden soll, inwiefern Lehrpersonen sprachlich-interaktionale Stützmechanismen im Unterrichtsalltag einsetzen, reicht es nicht aus, die Lehrpersonen im Rahmen von Interviews nach ihrem „Wissen 2“, ihren „mentalen Strukturen“ (ebd.), zu befragen. Fraglich ist außerdem, ob es den Lehrpersonen ohne Weiteres möglich wäre, zu ihrem eigenen sprachlichen Handeln Auskunft zu geben (Herrmann/Grabowski 1994, S. 361). Beim sprachlichen Unterrichtshandeln von Lehrpersonen handelt es sich voraussichtlich überwiegend um „praktische[s] Wissen und Können (knowledge in action)“, das „im schnellen Handlungsvollzug i. d. R. implizit bleibt“ (Baumert/Kunter 2006, S. 483). Deswegen wurde die Studie als eine Videostudie konzipiert. Damit wird auch der Forderung von Bräuer und Winkler (2012, S. 87) entsprochen, die deutschdidaktische Lehrerforschung stärker auch „im Feld“ zu lokalisieren. Um die Veränderungen des Einsatzes der sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen untersuchen zu können, wurden die in die Studie einbezogenen Lehrpersonen in drei Jahrgangsstufen des Gymnasiums (der Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe) jeweils konstant gehalten, so dass ein direkter intraindividueller Vergleich des sprachlichen Handelns der jeweiligen Lehrperson in diesen drei Jahrgangsstufen möglich ist. Dieser direkte Vergleich des sprachlichen Handelns einer Lehrperson in den drei Jahrgangsstufen ist jeweils als Form einer beschreibenden Fallstudie (Caspari 2016, S. 68) anzusehen. Ergänzend wurden auch Grundschullehrpersonen in dritten Jahrgangsstufen in die Studie einbezogen, um auch die Sprache von Lehrpersonen in jüngeren Jahrgangsstufen in einem indirekten, interindividuellen Vergleich einbeziehen zu können. An der Studie nahmen insgesamt

vier Gymnasiallehrpersonen (zwei davon Deutschlehrpersonen, zwei Biologielehrpersonen) und vier Grundschullehrpersonen (zwei davon im Deutschunterricht, zwei im Sachunterricht mit biologischer Schwerpunktsetzung) teil, so dass insgesamt 16 Klassen involviert wurden.[7] Im Sinne multipler Fallstudien (ebd.) bzw. eines Fallstudienvergleichs kann so das sprachliche Handeln der unterschiedlichen Lehrpersonen in den verschiedenen Jahrgangsstufen miteinander verglichen werden. Aufgrund der lehrerseitigen Probandenzahl von vier plus vier ist die vorliegende Untersuchung ferner als hypothesengenerierende, explorativ-deskriptive Studie konzipiert.

Zur Sicherung der Vergleichbarkeit wurde, soweit es unterrichtspraktisch möglich war, der Gegenstand des Unterrichts in den analysierten Unterrichtsstunden pro Fach nicht variiert, um die Vergleichbarkeit zwischen den Unterrichtsstunden zu erhöhen. Dies ist aufgrund der spiralcurricularen Anlage vieler Lehrpläne möglich. Die teilnehmenden Lehrpersonen hatten zudem mindestens fünf Jahre Berufserfahrung inklusive Referendariat – somit wurden in der Untersuchung keine Novizen fokussiert.

Pro Lehrperson und Klasse wurden zwei Unterrichtsstunden videodokumentiert. Davon wurden jeweils ca. 30 Minuten Plenumsinteraktion mittels HIAT nach Ehlich/Rehbein (1976) transkribiert.

3 Analysen der sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen

Im Folgenden sollen einige exemplarische Analysen des adaptiven Sprachhandelns der Lehrpersonen im Bereich der sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen vorgestellt werden, zunächst auf Mikro-, dann auf Makroebene.

3.1 Analysen der mikrointeraktionalen Stützmechanismen (miS)

In einem ersten Schritt sollen die mikrointeraktionalen Stützmechanismen genauer operationalisiert werden. Es handelt sich um Lehreräußerungen, die im Feedback- oder Follow-up-Schritt (Sinclair/Coulthard 1975, S. 26) – also im sogenannten „dritten Schritt“ der Unterrichtsinteraktion – auf vorangegangene Äußerungen von Schülerinnen und Schülern Bezug nehmen (Gülich/Kotschi

---

7 Pro Fach und Schulform wurde jeweils eine weibliche und eine männliche Lehrperson in die Studie einbezogen, um in der Untersuchung sowohl männliche als auch weibliche Lehrkräfte gleichermaßen zu berücksichtigen und um nicht, wie in der frühen *motherese*-Forschung, davon auszugehen, dass insbesondere weibliche Bezugspersonen sich sprachlich adaptiv verhalten.

1996, S. 40). Als mikrointeraktionale Stützmechanismen werden insbesondere auch Formen der „bearbeitenden Bezugnahme“ (ebd.) gefasst, bei denen der Ausdruck, auf den Bezug genommen wird, in der Bearbeitungsäußerung verändert wird.

Es wurde deduktiv-induktiv ein Codiersystem erarbeitet, das auf der obersten Ebene im Rahmen der mikrointeraktionalen Stützmechanismen innerhalb des Feedbackschrittes explizite und implizite Feedbackformen sowie negatives und positives Feedback differenziert, so dass sich in einer Kreuzklassifikation vier Oberkategorien ergeben (Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 490):

(1) explizites positives Feedback (mit 7 Analysekategorien)
(2) explizites negatives Feedback (mit 7 Analysekategorien)
(3) implizites positives Feedback (mit 5 Analysekategorien)
(4) implizites negatives Feedback (mit 7 Analysekategorien).

Insbesondere das implizite negative Feedback soll im weiteren Verlauf dieses Kapitels einer genaueren Analyse unterzogen werden. Zunächst wird aber ein Überblick über die Gesamtzahl aller mikrointeraktionalen Stützmechanismen innerhalb der vier Oberkategorien pro einbezogener Klasse gegeben (siehe Tab. 1).

In Tabelle 1 ist jeweils die Grundschullehrperson mit der Gymnasiallehrperson desselben Fachs und Geschlechts gruppiert. In Spalte 1 (Bio – m) ist somit die männliche Sachunterrichtslehrperson (Grundschule) mit der männlichen Biologielehrperson am Gymnasium in drei Jahrgangsstufen gruppiert. Dass zwischen Grundschule und Gymnasium ein Wechsel der Lehrperson vorliegt, wird durch den horizontalen Querstrich zwischen den Grundschul- und den drei Gymnasialwerten verdeutlicht.

Tab. 1: Gesamtzahl der mikrointeraktionalen Stützmechanismen (miS) (GS = Grundschule, US = Unterstufe, MS = Mittelstufe, OS = Oberstufe), gruppiert nach Fach (Bio = Biologie/Sachunterricht, De = Deutsch) und Geschlecht (m = männlich, w = weiblich) der jeweiligen Lehrpersonen

	Bio – m	**Bio – w**	**De – m**	**De – w**
GS	155	209	289	116
US	181	370	192	122
MS	160	181	174	88
OS	97	203	145	79

Die Darstellung zeigt, dass die Gesamtzahl mikrointeraktionaler Stützmechanismen immer in einer Klasse der Unterstufe (bei Bio – m, Bio – w und De – w) oder in einer Klasse der Grundschule (bei De – m) den höchsten Wert annimmt. Während somit die höchste absolute Anzahl der miS in niedrigeren Jahrgangsstufen zu finden ist, liegen die niedrigsten Werte immer in den höheren Jahrgangsstufen vor. Die Gesamtzahl der miS nimmt bei Bio – m, De – m und De – w in der Oberstufe den niedrigsten Wert an, bei Bio – w in der Mittelstufe. Wir sehen außerdem bei drei von vier Lehrpersonen (Bio – m, De – m und De – w) kontinuierliche Abnahmen der Anzahl der mikrointeraktionalen Stützmechanismen von der Unterstufe des Gymnasiums bis zur Oberstufe.

Zu schlussfolgern ist, dass in den höheren Jahrgangsstufen die Notwendigkeit einer stützenden Bezugnahme auf die Schüleräußerung geringer ist als in den niedrigeren Jahrgangsstufen, in denen die miS sehr intensiv eingesetzt werden.

Im Folgenden soll nun das implizite (Nassaji 2015, S. 56) tendenziell negative Feedback mit Modellfunktion (Speidel 1987, S. 112) genauer untersucht werden. Hier liegen immer Formen der bearbeitenden Bezugnahme (Gülich/Kotschi 1996, S. 40) vor, bei der eine schülerseitige „Bezugsäußerung" durch eine lehrerseitige „Bearbeitungsäußerung" (ebd., S. 48) verändert wird. Dies ist in Abbildung 2 dargestellt (s. u.).

Die Idee ist, dass solche Formen der miS durch den direkten Kontrast (Saxton 1997) zwischen schülerseitiger Bezugsäußerung und der lehrerseitigen Bearbeitungsäußerung spracherwerbsförderlich sind. Speidel (1987, S. 112) nennt solche Formen der Bearbeitungsäußerung „model/feedback", weil sie einerseits einen modellierenden Anteil aufweisen und so den Schülerinnen und Schülern eine unterrichtssprachlich angemessenere Alternative bieten können und weil sie andererseits den Lernenden implizit (negatives) Feedback über die Angemessenheit ihrer Bezugsäußerung geben können. Wenn die Lehrperson in der Bearbeitungsäußerung so konzeptionell schriftlicher formuliert, könnte dies den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit auf Schülerseite fördern.



Abb. 2: Direkter Kontrast zwischen schülerseitiger Bezugsäußerung und lehrerseitiger Bearbeitungsäußerung (S = Schülerin/Schüler, LP = Lehrperson)

Ich unterscheide drei Formen eines solchen model/feedbacks: *Expansionen*, *Reformulierungen* und *Umformulierungen*. Bei *Expansionen* behält die Lehrperson

> Wörter oder Phrasen der oft elliptischen oder anakoluthischen Bezugsäußerung bei und ergänzt additiv zusätzliche Morpheme, Wörter oder Phrasen (nach Farrar 1990, S. 612–613). (Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 498)

Ein Beispiel aus dem Sachunterricht der Grundschule für eine Expansion ist folgende satzförmige Äußerung der weiblichen Lehrperson in Kontrast zu Isabels elliptischer Bezugsäußerung:

> *Isabel:* Dachs?
> *LBio – w (GS): Das ist der Dachs,* • • richtig!

Bei den Reformulierungen kommen zu den ergänzenden Operationen noch ersetzende, tilgende oder die Reihenfolge verändernde Operationen hinzu. Bei den Reformulierungen sind

> [z]usätzlich zu den möglichen ergänzenden Operationen […] vor allem teilweise Substitutionen von Morphemen, Wörtern oder Phrasen und/oder Tilgungen von Morphemen, Wörtern oder Phrasen und/oder Permutationen von Morphemen, Wörtern oder Phrasen konstitutiv (nach Farrar 1990: 612–613). (Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 498)

In folgendem Beispiel reformuliert die weibliche Lehrperson im Biologieunterricht der Mittelstufe die Äußerung von Thorsten:

> *Thorsten:* Dass man nich so viel Testosteron bildet.
> *LBio – w (MS):* • • *Dann wird weniger Testosteron gebildet*

Die konzeptionell mündlichere Formulierung „nich so viel“ wird hier durch „weniger“ substituiert, statt einer Aktivform wird eine Passivform genutzt, „Testosteron“ wird aber übernommen.

Die letzte Form des model/feedbacks, die Umformulierungen, haben die stärkste *modifikatorische Distanz* zur schülerseitigen Bezugsäußerung.

> Für Umformulierungen ist eine nahezu vollständige Substitution der Elemente der Bezugsäußerung konstitutiv. Umformulierungen müssen aber notwendigerweise semantische Kontinuität zur Bezugsäußerung aufweisen. (ebd., S. 499)

Folgendes Beispiel aus dem Deutschunterricht der Oberstufe zeigt eine lehrerseitige Umformulierung der Äußerung von Nicole:

> *Nicole:* Es werden irgendwelche berühmten Personen kritisiert.
> *LDe – m (OS):* […] *Also es steckt im Grunde genommen auch Kritik dahinter.*

Mit Abbildung 3 soll ein quantitativer Vergleich dieser drei Formen des model/feedbacks vorgenommen werden. Es soll die Frage beantwortet werden, ob die Formen mit stärkster modifikatorischer Distanz zur Bezugsäußerung (also die Umformulierungen) mit den Jahrgangsstufen zunehmen, während die Formen mit geringster modifikatorischer Distanz zur Bezugsäußerung (die Expansionen, bei denen allein Ergänzungen vorliegen) abnehmen. Dies würde auf einer lokalen Ebene auf Grundlage dieser Daten zeigen, dass eine enge stützende Bezugnahme eher in jüngeren Jahrgangsstufen notwendig ist, während diese stützende Bezugnahme zu den höheren Jahrgangsstufen abnehmen kann.

Die Graphen sind wieder gruppiert nach Fach und Geschlecht der jeweiligen Lehrpersonen. Auf der y-Achse ist jeweils der prozentuale Anteil der Expansionen, Reformulierungen und der Umformulierungen an der Gesamtzahl des model/feedbacks dargestellt. Der Anteil der Expansionen ist in schwarz gefärbt, der Anteil der Reformulierungen in weiß und der Anteil der Umformulierungen in grau. Es ist zu erkennen, dass es in drei von vier Lehrergruppen eine deutliche Zunahme des prozentualen Anteils der Umformulierungen über die Jahrgangsstufen gibt (bei Bio – m, bei Bio – w und bei De – m). Bei De – w ist solch eine Zunahme hingegen nicht zu erkennen. Hinsichtlich der Expansionen zeigt sich, dass es insbesondere bei Bio – m und bei De – w eine Abnahme von der Grundschule bis zur Unterstufe oder Mittelstufe gibt. Bei Bio – w ist der

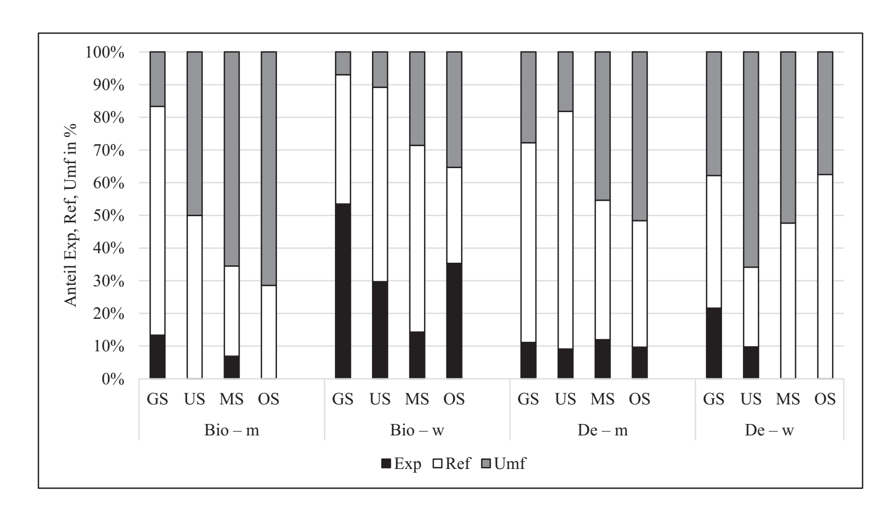


Abb. 3: Expansionen (Exp), Reformulierungen (Ref) und Umformulierungen (Umf) im Vergleich

deutlichste Unterschied im Vergleich der Grundschulwerte zu den Gymnasialwerten zu finden, während bei De – m keine solche Abnahmetendenz vorhanden ist. Die Ergebnisse zusammenfassend ist in den Werten bei jeweils drei von vier Lehrpersonengruppen zu erkennen, dass das model/feedback mit der größten modifikatorischen Distanz und damit der geringsten stützenden Nähe zur Schüleräußerung bis zur Oberstufe im Verhältnis zunimmt, während das model/feedback mit der geringsten modifikatorischen Distanz und der stärksten stützenden Nähe zur Bezugsäußerung zu den höheren Jahrgangsstufen abnimmt.

Die Analysen in Kleinschmidt-Schinke (2018, S. 516–521) zeigen außerdem, dass bei allen Lehrpersonen in allen Klassen im Vergleich mit der jeweiligen schülerseitigen Bezugsäußerung immer über 50 % konzeptionell schriftlicheres model/feedback vorliegt (kodiert mithilfe der Operationalisierungsdimensionen konzeptioneller Schriftlichkeit, siehe Abschnitt 1.3), zumeist sogar mehr als 60 %, z. T. auch mehr als 70 % oder zweimal gar mehr als 80 %. Dies kann als ein Indiz dafür angesehen werden, dass durch model/feedback die schülerseitige konzeptionelle Schriftlichkeit gefördert werden kann.

Die Analysen zu den mikrointeraktionalen Stützmechanismen haben somit zum einen eine lokale Adaptivität der Lehrersprache aufzeigen können, zum anderen auch weiter Aufschluss über das Erwerbsziel der unterrichtssprachlichen Förderung, die konzeptionelle Schriftlichkeit, geben können.

3.2 Analysen der makrointeraktionalen Stützmechanismen (maS)

In diesem Kapitel werden zwei mögliche Aspekte makrointeraktionaler Stützmechanismen in den Blick genommen. Die erste vorzustellende Analyse ist auf die Frage fokussiert, ob der gesamte Unterrichtsdiskurs bezogen auf die Redeanteile von Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern über die Jahrgangsstufen unterschiedlich strukturiert wird. Ist es so, dass die Lehrpersonen ihre eigene stützende Hilfe, die sich in einem größeren Anteil lehrerseitigen Inputs zeigen kann, immer mehr reduzieren? In vorliegender Studie wird der lehrerseitige Redeanteil auf Wortebene gemessen: Es wird der prozentuale Anteil der Lehrerworte an der Gesamtzahl der im jeweiligen Transkript geäußerten Worte berechnet (siehe Abb. 4).

Abbildung 4 ist wieder gruppiert nach Fach und Geschlecht der jeweiligen Lehrperson, so dass z. B. die Werte der weiblichen Deutschlehrerin der Grundschule mit den drei Werten der weiblichen Deutsch-Gymnasiallehrerin kombiniert sind (Säulengruppe „De – w“). Die Grundschulwerte sind alle weiß eingefärbt, um zu verdeutlichen, dass hier eine andere Lehrperson unterrichtet als in den jeweils anderen drei Jahrgangsstufen, in denen die Säulen dunkler

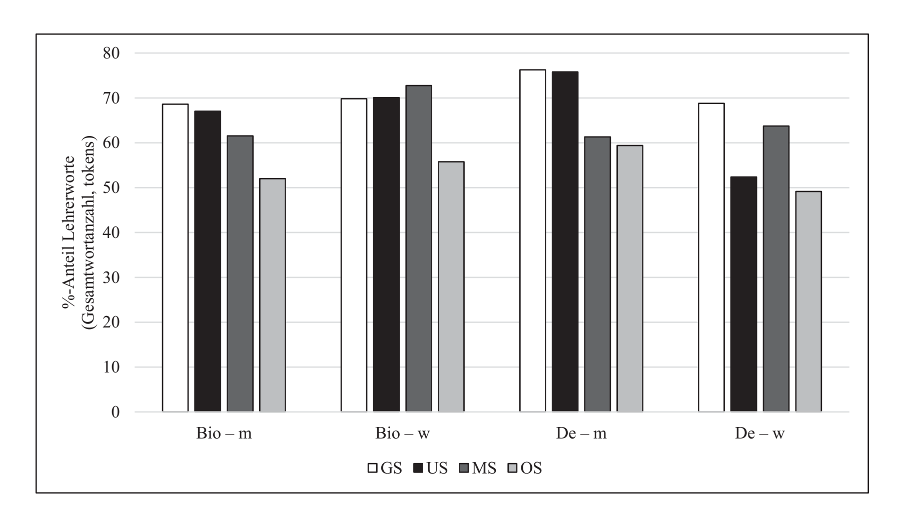


Abb. 4: Prozentualer Anteil der Lehrerworte (tokens) an der Gesamtwortanzahl

gefärbt sind. In der Abbildung ist zu erkennen, dass der lehrerseitige Redeanteil in der Tendenz von den niedrigeren Jahrgangsstufen, in denen der Wert häufig noch sehr hoch bei annähernd 70 % oder sogar über 70 % liegt, zu den höheren Jahrgangsstufen abnimmt, bis auf annähernd 50 %. Es zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen in den Lehrpersonengruppen: Während beispielsweise bei Bio – m eine eher kontinuierliche Abnahme zu erkennen ist, erfolgt bei Bio – w eine Reduktion des lehrerseitigen Redeanteils erst zur Oberstufe hin. Man kann diesen Befund so interpretieren, dass die Beschaffenheit des Unterrichtsdiskurses sich in diesem Bereich bis zur Oberstufe deutlich verändert und die Schülerinnen und Schüler immer mehr Gelegenheit erhalten, zum Unterrichtsdiskurs beizutragen, während die Lehrpersonen immer weniger Beiträge zum Unterrichtsdiskurs leisten müssen.

Die letzte Analyse dieses Kapitels soll sich auf die von den Lehrpersonen mündlich gestellten Aufgabenstellungen in Initiierungs- und Feedbackschritten beziehen, mit denen sie den Unterrichtsdiskurs stark strukturieren können. In Tabelle 2 ist ersichtlich, dass sich die Anzahl der von den Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Aufgabenstellungen von der Grundschule bis zur Oberstufe im Durchschnitt fast halbiert: Während die vier Grundschullehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt 92,8 Aufgaben stellen, sind es in der Oberstufe nur noch durchschnittlich 48. Implizit lässt sich daraus schließen, dass die einzelnen Schüler- und

Tab. 2: Durchschnittliche Anzahl der lehrerseitigen Aufgabenstellungen, Durchschnittswerte jeweils für alle vier Lehrpersonen einer Jahrgangsstufe

Jahrgang	GS	US	MS	OS
Durchschnittliche Anzahl der Aufgabenstellungen	92,8	80,8	68,8	48,0

Lehrerbeiträge bis zu den höheren Jahrgangsstufen umfassender werden, da die Unterrichtszeit konstant gehalten wurde – was weitere Analysen auch bestätigten (Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 529f.). Die Kleinschrittigkeit des Unterrichtsdiskurses nimmt über die Jahrgangsstufen somit ab und die Lehrpersonen reduzieren immer mehr ihre stützende Hilfe durch Aufgabenstellungen insgesamt.

An anderer Stelle habe ich die Aufgabenstellungen ferner dahingehend analysiert, ob die Schülerinnen und Schüler durch sie in ihren Antwortmöglichkeiten stark eingeschränkt werden oder ob die Aufgabenstellungen ein großes Spektrum an Schülerantworten zulassen (Kleinschmidt-Schinke 2018, S. 537–546). Deswegen wurden geschlossene von halboffenen und offenen Aufgabenstellungen unterschieden (ebd., S. 538f.). Der höchste prozentuale Anteil der offenen Aufgabenstellungen an der Gesamtzahl der Aufgabenstellungen ist im Korpus immer in einer Klasse der Oberstufe erkennbar, der niedrigste Wert findet sich demgegenüber in drei von vier Lehrpersonengruppen in der Grundschulklasse – nur bei Bio – w ist der niedrigste Wert noch in der Mittelstufenklasse realisiert. Insgesamt ist dieser Trend so interpretierbar, dass die lehrerseitige Unterstützung durch geschlossenere Aufgabenstellungen zur Oberstufe immer mehr reduziert wird.

4 Fazit und Ausblick

Mit den vorgestellten Analysen konnte das lehrerseitige „Wissen 3" (Neuweg 2011, S. 453) der Lehrpersonen im Bereich adaptiven Sprachhandelns anhand der Analyse von mikro- und makrointeraktionalen Stützmechanismen rekonstruiert werden. Es wurde gezeigt, dass es zu tiefgreifenden Veränderungen des lehrerseitigen Sprachhandelns und des Unterrichtsdiskurses bis zur Oberstufe kommt: Im Bereich der mikrointeraktionalen Stützmechanismen zeigte sich, dass deren Anzahl zu den höheren Jahrgangsstufen insgesamt abnimmt – es finden sich in den höheren Jahrgangsstufen also insgesamt weniger Lehreräußerungen, die im Feedbackschritt unterstützend auf vorangegangene

Schüleräußerungen Bezug nehmen. Im Vergleich der Formen des impliziten negativen Feedbacks, des sogenannten model/feedbacks, war zu erkennen, dass die Lehrpersonen die Formen mit der größten modifikatorischen Distanz zur schülerseitigen Bezugsäußerung (die Umformulierungen) bis zur Oberstufe immer stärker einsetzen, während sie die Formen mit der geringsten modifikatorischen Distanz, die Expansionen, weniger nutzen. Sie reduzieren also die stützende Nähe zur schülerseitigen Bezugsäußerung. Dass immer mehr als 50 % des lehrerseitigen model/feedbacks als konzeptionell schriftlicher als die schülerseitige Bezugsäußerung einzuschätzen ist, spricht außerdem dafür, dass konzeptionelle Schriftlichkeit in allen Jahrgangsstufen durch das lehrerseitige model/feedback gefördert werden kann. Bei den makrointeraktionalen Stützmechanismen konnte zunächst erkannt werden, dass die Lehrpersonen ihren Redeanteil Schritt für Schritt bis zur Oberstufe reduzieren und somit den lehrerseitigen Input immer stärker abnehmen lassen. Außerdem wurde gezeigt, dass sie bis zur Oberstufe immer weniger Aufgabenstellungen an die Schülerinnen und Schüler richten – so dass die Kleinschrittigkeit des Unterrichtsdiskurses und die lehrerseitige Lenkung reduziert wird. Von der Tendenz her stellen sie außerdem zur Oberstufe hin weniger geschlossene und halboffene Aufgabenstellungen – interpretierbar als Reduzierung der stützenden Hilfe durch kleinschrittigere, engere Aufgabenstellungen, so dass die Schülerinnen und Schüler mit steigender Jahrgangsstufe die Gelegenheit erhalten, immer selbständiger komplexere Beiträge zu leisten. Die Lehrpersonen reduzieren über die Jahrgangsstufen hinweg somit ihre sprachlich-interaktionale stützende Hilfe und handeln *adaptiv* im Umgang mit jahrgangsstufenübergreifender sprachlicher Heterogenität.

Welche weiteren Aspekte des lehrerseitigen Sprachhandelns neben der adaptiven Dimension als mögliche Aspekte der professionellen Kompetenz, speziell der *Pedagogical Language Knowledge* (Galguera 2011, S. 86) der Lehrpersonen, angesehen werden könnten, konnte in diesem Beitrag nicht ausführlich diskutiert werden. Insbesondere im DaZ-Bereich liegt mit dem Strukturmodell zur DaZ-Kompetenz aus Ehmke et al. (2018) zu dieser Frage eine erste Annäherung vor, die allerdings im Rahmen eines „Papier-Bleistift-Testinstruments“ (Koch-Priewe 2018, S. 22) gewonnen wurde und nicht „im Feld“ (Bräuer/Winkler 2012, S. 87).

Weiteren Studien bleibt es ferner vorbehalten, zu klären, wie bewusstseinsnah das adaptive Sprachhandeln der Lehrpersonen ist. Es ist gerade im Bereich des sprachlichen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns von einer „Bewusstseinsferne bzw. der Implizitheit adaptiven Sprachhandelns“ (Kleinschmidt/Pohl 2017, S. 92) auszugehen, und dies umso mehr, je niedriger die sprachliche Strukturebene ist,

über die Auskunft gegeben werden müsste.[8] Wenn neben dem „Wissen 3“ auch das „Wissen 2“ nach Neuweg (2011, S. 453) untersucht werden soll, könnten im Bereich des sprachlichen Lehrerwissens Verfahren der „Retrospektion“ (Heine 2014, S. 128), z. B. „Stimulated Recall[s]“ anhand von Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts der betreffenden Lehrperson, gewinnbringender eingesetzt werden als reine Befragungen.

Inwiefern die aufgezeigten sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen auf Schülerseite spracherwerbsförderlich wirken, muss durch weiterführende Studien untersucht werden. Hier müsste u. a. analysiert werden, ob die Schülerinnen und Schüler nach lehrerseitigem model/feedback dieses wiederum in ihre eigenen Äußerungen im Sinne des „uptake“ nach Lyster und Ranta (1997, S. 49) inkorporieren, so dass aktualgenetische Entwicklungsprozesse beobachtbar wären. Erst nach einer solchen Validierung an den erfolgreichen Erwerbsprozessen der Schülerinnen und Schüler dürften m. E. Aspekte des sprachlichen Lehrerhandelns abschließend als Dimensionen der *Pedagogical Language Knowledge* der Lehrpersonen angesehen werden.

Literatur

Ackermann, Silke (2011): Klassengespräch im Mathematikunterricht. Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“. Kassel: kassel univ. pr.

Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (2010): Einleitung. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin: de Gruyter. S. 3–22.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 9. H. 4. S. 469–520.

Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse, Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster u. a.: Waxmann.

Bellack, Arno A./Kliebard, Herbert M./Hyman, Ronald T./Smith, Frank L. (1966): The Language of the Classroom. New York: Teachers College Pr.

Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch. H. 33. S. 74–91.

8 So ist es denkbar, dass es Lehrpersonen einfacher fällt, über Adaptionen ihres Redeanteils zu sprechen als über Adaptionen auf Morphemebene.

Bruner, Jerome S. (2002) [1983]: Wie das Kind sprechen lernt. 2., ergänzte Auflage. Bern: Huber.

Bunch, George C. (2013): Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. In: Review of Research in Education. Jg. 37. pp. 298–341.

Bührig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr.

Caspari, Daniela (2016): Prototypische Designs. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr. S. 67–78.

Cummins, Jim (2000): Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT). In: Linguistische Berichte. H. 45. S. 21–41.

Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker, Anna/Ohm, Udo/Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2018): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster, New York: Waxmann.

Farrar, Michael Jeffrey (1990): Discourse and the Acquisition of Grammatical Morphemes. In: Journal of Child Language. Jg. 17. H. 3. S. 607–624.

Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin, Boston: de Gruyter. S. 149–175.

Galguera, Tomás (2011): Participant Structures as Professional Learning Tasks and the Development of Pedagogical Language Knowledge among Preservice Teachers. In: Teacher Education Quarterly. Jg. 38. H. 1. S. 85–106.

Gall, Meredith (1984): Synthesis of Research on Teachers' Questioning. In: Educational Leadership. Jg. 42. H. 3. S. 40–47.

Gebauer, Susanne (2019): Förderung von Lehrerkompetenzen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung. Zum potential situierter Lernumgebungen in der Lehrerfortbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Geekie, Peter/Raban, Bridie (1994): Language Learning at Home and at School. In: Gallaway, Clare/Richards, Brian J. (Hrsg.): Input and Interaction in Language Acquisition. Cambridge: Cambridge Univ. Pr. S. 153–180.

Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. S. 79–85.

Gräsel, Cornelia/Decristan, Jasmin/König, Johannes (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: Unterrichtsforschung. Jg. 45. H. 4. S. 195–206.

Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien. Tübingen: Niemeyer. S. 37–80.

Harren, Inga (2009): Die Verbalisierung komplexer Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 220–242.

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Neuauflage. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/spracherwerb.pdf. Abgerufen am 04.12.2019.

Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S. 123–135.

Heinze, Aiso/Erhard, Markus (2006): How Much Time Do Students Have to Think about Teacher Questions? An Investigation of the Quick Succession of Teacher Questions and Student Responses in the German Mathematics Classroom. In: ZDM. Jg. 38. H. 5. S. 388–398.

Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachlichen Praktiken erkennen und nutzen. In: leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität. H. 3. Online verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf. Abgerufen am 04.12.2019.

Helmke, Tuyet/Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm/Wagner, Wolfgang/Nold, Günter/Schröder, Konrad (2008): Die Videostudie des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim, Basel: Beltz. S. 345–370.

Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994): Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verl.

Hövelbrinks, Britta (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kleinschmidt, Katrin (2016): Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Konturen eines wenig beachteten Forschungsfelds. In: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. Jg. 3. Ausg. 3. S. 98–114. http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2016/11/lr-2016-1-kleinschmidt_98-114.pdf. Abgerufen am 02.12.2019.

Kleinschmidt, Katrin (2017): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache als Spiegel transitorischer schulsprachlicher Normen. In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hrsg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 117–137.

Kleinschmidt, Katrin/Pohl, Thorsten (2017): Leichte Sprache vs. adaptives Sprachhandeln. In: Fix, Ulla/Bock, Bettina M./Lange, Daisy (Hrsg.): ‚Leichte Sprache' im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme. S. 87–110.

Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin, Boston: de Gruyter.

Knierim, Birte (2008): Lerngelegenheiten anbieten – Lernangebote nutzen. Eine Videostudie im Schweizer Physikunterricht. Hamburg: Dr. Kovac.

Kobarg, Mareike/Seidel, Tina (2007): Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 35. H. 2. S. 148–168.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 1985. Jg. 36. S. 15–43.

Koch-Priewe, Barbara (2018): Das *DaZ-Kom*-Projekt – ein Überblick. In: Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker, Anna/Ohm, Udo/Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster, New York: Waxmann. S. 7–37.

Leiss, Dominik/Tropper, Natalie (2014): Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht. Adaptives Lehrerhandeln beim Modellieren. Berlin, Heidelberg: Springer.

Lotz, Miriam (2016): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden: Springer VS.

Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lyster, Roy/Ranta, Leila (1997): Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. In: Studies in Second Language Acquisition. Jg. 19. S. 37–66.

Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Pr.

Michaels, Sarah/Collins, James (1984): Oral Discourse Styles: Classroom Interaction and the Acquisition of Literacy. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): Coherence in Spoken and Written Discourse. Norwood, NJ: Ablex.

Murray, Anne/Johnson, Jeanne/Peters, Jo (1990): Fine-Tuning of Utterance Length to Preverbal Infants. Effects on Later Language Development. In: Journal of Child Language. Jg. 17. S. 511–525.

Nassaji, Hossein (2015): The Interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language Learning. Linking Theory, Research, and Practice. London et al.: Bloomsbury Academic.

Neuweg, Hans Georg (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 451–477.

Niegemann, Helmut/Stadler, Silke (2001): Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 29. H. 2. S. 171–192.

O'Connor, Mary Catheryne/Michaels, Sarah (1993): Aligning Academic Task and Participation Status Through Revoicing. Analysis of a Classroom Discourse Strategy. In: Anthropology and Education Quarterly. Jg. 24. S. 318–335.

O'Connor, Mary Catheryne/Michaels, Sarah (1996): Shifting Participant Frameworks: Orchestrating Thinking Practices in Group Discussions. In: Hicks, Deborah (Hrsg.): Discourse, Learning, and Schooling. Cambridge: Cambridge Univ. Pr. S. 63–103.

Ohm, Udo (2018): Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker, Anna/Ohm, Udo/Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster, New York: Waxmann. S. 73–91.

Pohl, Thorsten (2010): Sekundäre Literalisierung. Vortrag auf der dieS-Sommerschule 2010 „Schreiben: Prozesse, Prozeduren, Interaktionen“ in Graz. https://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/dies/veranstaltungen/ordnertagungen/Graz/pohl.pdf. Abgerufen am 04.12.2019.

Ramge, Hans (1980): Korrekturhandeln von Lehrern im Deutschunterricht. In: Ramge, Hans (Hrsg.): Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht. Gießen: Wilhelm Schmitz Verl. S. 132–162.

Redder, Angelika/Guckelsberger, Susanne/Graßer, Barbara (2013): Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in den ersten beiden Jahrgängen der Primarstufe. Münster et al.: Waxmann.

Reusser, Kurt/Stebler, Rita/Mandel, Debbie/Eckstein, Boris (2013): Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

Richert, Peggy (2005): Typische Sprachmuster in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchungen zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Saxton, Matthew (1997): The Contrast Theory of Negative Input. In: Journal of Child Language. Jg. 24. S. 139–161.

Schmidt, Frederike (2018): Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. Berlin: Lang.

Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher. Jg. 15. H. 2. S. 4–14.

Sinclair, John/Coulthard, Malcolm (1975): Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford Univ. Pr.

Smetana, Lara K./Carlson Sanei, Jenna/Heineke, Amy Jennifer (2020): Pedagogical Language Knowledge: An Investigation of a Science Teacher Candidate‘s Student Teaching Strengths and Struggles. In: Action in Teacher Education. Jg. 42. H. 2. S. 149–166.

Speidel, Gisela E. (1987): Conversation and Language Learning. In: Nelson, Keith E./van Kleeck, Anne (Hrsg.): Children‘s Language. Hillsday, N. J.: Erlbaum. S. 99–135.

Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung.

Stude, Juliane/Ohlhus, Sören (2005): Schreibenlernen in interaktiven Kontexten. Dialogische Aneignungsmechanismen von Textkompetenz in schulischen Schreibprozessen. In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 68–87.

Tausch, Reinhard (1962): Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. Jg. 9. S. 474–508.

Vygotskij, Lev S. (2002) [1934]: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Mit einem Nachwort von Alexandre Métraux. Weinheim und Basel: Beltz.

Wieler, Petra (2014): Gespräche mit Grundschulkindern über Kinderbücher und andere Medien. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 265–289.

Miriam Morek, Vivien Heller

Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen?

Abstract: The article explores how teachers might learn to create classroom interactions that are conducive to pupils' acquisition of discourse skills (e. g. explaining, reasoning). Drawing on ethnomethodology and research into teacher professionalization, it sketches constitutive features of teachers' interactional competencies (context-sensitivity, interactivity, routines) and develops seven premises that a professional development programme focussing these competencies should start from.

1 Einleitung: Diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche aus Professionalisierungssicht

Unterrichtsgespräche zu initiieren und zu leiten gehört zum Kerngeschäft von Lehrkräften und kann als „core practice" (Grossman et al. 2009), d. h. als ein im Unterricht hochfrequentes, komplexes und fachübergreifend für das Lernen von Schüler*innen relevantes Element didaktischen Handelns betrachtet werden. Insofern es sich beim Unterrichten um eine ausgesprochen „sprech- und kommunikationsintensive Profession" handelt (Paul 2018, S. 14), ist es umso erstaunlicher, dass mündliche kommunikative Kompetenzen von Lehrkräften bisher weder in der Forschung zu Lehrerprofessionalität noch in der Lehreraus- und -fortbildung prominentes Thema sind (ebd., S. 14ff.). Dies mag zum einen damit zu tun haben, dass lehrergelenkte Klassengespräche als Form von sog. ‚Frontalunterricht' lange Zeit abgelehnt und als ein „möglichst zu vermeidendes Verfahren" (Pauli/Reusser 2018, S. 365f.) betrachtet wurden. Zum anderen dürften sich in dieser relativen Vernachlässigung auch Annahmen darüber widerspiegeln, wie angehende Lehrkräfte gemeinhin unterrichtliche Kommunikationskompetenz erwerben, nämlich: durch erfahrungsbasiertes Lernen im Modus des ‚learning-by-doing', das zudem gespeist ist durch langjähriges Erleben von Unterrichtsgesprächen aus der Schüler*innenrolle während der eigenen Schulzeit.

Wiederum *wenig* überraschen kann vor diesem Hintergrund, was die linguistische und erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung über Jahrzehnte

hinweg immer wieder beschrieben hat (Howe/Abedin 2013, S. 334): dass sich große Teile von Unterrichtsgesprächen über kleinschrittig geführte, von lehrerseitigen Gesprächsanteilen dominierte Sequenzen aus Fragen, kurzen Schülerantworten und lehrerseitigen Evaluationen vollziehen (sog. IRF-Sequenzen, initiation-reply-feedback, Mehan 1979). Offenbar führt also ‚learning-by-doing' zur Perpetuierung interaktiver Muster, die zwar eine effektive Lösung für das Aufmerksamkeitsmanagement und die thematische Steuerung von Wissensvermittlungsprozessen in institutioneller Mehrparteieninteraktion sind (Ehlich/Rehbein 1986), aber unter Gesichtspunkten fachlichen und sprachlichen Lernens nicht besonders funktional erscheinen (zusammenfassend: Heller/Morek 2019).

In jüngster Zeit wendet sich jedoch u. a. die Deutschdidaktik der Rolle der Lehrkraft für sprachstrukturelle (z. B. Harren 2015; Kleinschmidt-Schinke 2018) und fachliche (z. B. Harwart/Scherf 2018) Lernprozesse im Rahmen von Unterrichtsinteraktionen zu. Mit Blick auf die (Weiter)Entwicklung entsprechender lehrerseitiger Interaktionskompetenzen sind Arbeiten besonders relevant, die die Professionalisierung von Lehrkräften für fachlich und sprachlich anspruchsvolle Unterrichtsgespräche dezidiert als Forschungsgegenstand in den Blick nehmen (z. B. Pauli/Reusser 2018; Sedova et al. 2016; van der Veen et al. 2017). Primär geht es ihnen um die Frage, ob und wie Lehrer*innen in ‚dialogischem' Gesprächshandeln geschult werden können, das Schüler*innen in gemeinsames Nachdenken, Begründen und Erklären und gegenseitiges Zuhören involviert und zu einer diskursiven Durchdringung fachlicher Inhalte führt. Außen vor bleibt dabei jedoch i. d. R. (zunächst) die Frage danach, wie Lehrkräfte dazu befähigt werden können, Unterrichtsgespräche auch unter Gesichtspunkten schülerseitigen Sprach- und Diskurserwerbs förderlich zu gestalten (Heller/Morek 2015, 2019).

Mit Bezug auf Letzteres fokussieren wir in diesem Beitrag auf sog. *diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln* als einer bestimmten Ausprägung unterrichtlicher Gesprächsführung, die unabhängig vom jeweiligen Fach Anwendung finden kann. Diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln richtet sich auf die Unterstützung von Schüler*innen beim Ausbau diskursiver, d. h. komplexer sprachlicher Kompetenzen im Mündlichen (z. B. Erklären, Argumentieren, Berichten). Solche Diskurskompetenzen sind eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an fachlichen Lernprozessen, stehen vielen Schüler*innen jedoch nicht ohne Weiteres zur Verfügung (Heller/Morek 2015). Angesichts der Aufgabe von Deutschunterricht, Kompetenzen auch im Sprechen und Zuhören zu vermitteln, ist diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln für Deutschlehrkräfte von besonderer Relevanz.

Gekennzeichnet ist diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln dadurch, dass die Lehrperson ihren Schüler*innen im Rahmen der Behandlung fachlicher Inhalte Gelegenheiten zum Erklären, Argumentieren usw. bietet und sie beim Vollzug dieser Praktiken interaktiv unterstützt (ebd.), und zwar individuell feinabgestimmt auf einzelne Lernende (Morek/Heller 2020). Zentral ist dabei das Setzen vor allem globaler Zugzwänge (z. B. ‚Was für eine Funktion hat diese Metapher?'). Durch ihren Einsatz werden komplexe fachliche und diskursive Aufgaben (z. B. Erklären, Begründen) etabliert und die damit verbundenen gattungsbezogenen Anforderungen – innerhalb einer Gesprächssequenz oder über mehrere Sequenzen hinweg – so vergrößert oder verkleinert, dass sie für Lernende mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen bearbeitbar werden (ebd.). Die lehrerseitigen Anforderungen und Unterstützungsaktivitäten stellen eine Erwerbsressource für den Ausbau diskursiver Kompetenzen dar.

Dass zumindest einige Lehrkräfte – wohl intuitiv – diskurserwerbsförderliche Verfahren des diskursiven ‚Forderns und Unterstützens' durchaus nutzen, konnte empirisch auf Basis von Unterrichtsaufzeichnungen nachgewiesen werden (Heller/Morek 2015; Morek/Heller 2020). Ob sie diese allerdings nicht nur selektiv, sondern systematisch einzusetzen lernen können, ist eine bis dato offene Frage, zu deren Beantwortung wir in diesem Beitrag erste Ansatzpunkte liefern möchten. Ausgehend von Überlegungen zum Professionalisierungsgegenstand ‚Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten' (Abschnitt 2) und Befunden zu lehrerseitigen Überzeugungen zu Mündlichkeit und Diskurserwerbsförderung (Abschnitt 3) leiten wir Grundsätze ab (Abschnitt 4), die aus unserer Sicht leitend sein müssen für Professionalisierungsbemühungen in diesem Bereich; dabei berücksichtigen wir Erkenntnisse der bisherigen Professionalisierungsforschung zu Gelingensbedingungen von Lehrerfortbildungen und konkretisieren unsere Überlegungen an dem Professionalisierungsprojekt „Sprint".[1]

2 Diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln zwischen Können und Wissen

Sprachlich-diskursives Handeln von Lehrkräften im Unterrichtsgespräch basiert im Gegensatz zu anderen Bereichen der Expertise von Lehrpersonen,

---

1 Im Projekt „**Spr**achbildung **int**eraktiv (Sprint)", das Teil des Verbunds „Gemeinsam Ganztag" (gefördert von der RAG-Stiftung) ist, untersuchen wir empirisch, inwieweit sich lehrerseitiges Gesprächshandeln im Unterricht durch einen einjährigen Professionalisierungsprozess in diskurserwerbsförderliche Richtung entwickeln lässt.

wie Baumert/Kunter (2006, S. 483) anführen, nicht auf theoretisch-formalem Wissen („formal knowledge", Fenstermacher 1994), das propositional kodiert vorliegt und prinzipiell explizierbar ist (wie etwa fachliches Wissen über literarische Verstehensprozesse). Vielmehr ist davon auszugehen, dass es sich bei habituell erworbener kommunikativer Kompetenz (Kotthoff 2006) von Lehrpersonen um „praktisches Wissen" („practical knowledge", Fenstermacher 1994) handelt, das auch als „knowing-in-action" (Schön 1983), „knowing-how" (Ryle 1945) oder „Können" bzw. „Könnerschaft" (Neuweg 2014) bezeichnet werden kann.

Ein solches Können lässt sich nur eingebettet in spezifische situative Kontexte bzw. unterrichtliche Interaktionen beschreiben und lässt sich am ehesten als ‚Kennen von Regeln-in-Anwendung' fassen. Die Regeln müssen dabei nicht explizierbar sein; ihre ‚Kenntnis' manifestiert sich vielmehr schlicht in der Demonstration ‚regelhaften' Handelns. Für Alltagsgespräche hat dies die ethnomethodologische Gesprächsanalyse schon seit den 1960er Jahren aufgedeckt: Den funktionierenden Vollzug sprachlicher Interaktion regeln unbewusste, routinierte und sozial erworbene Praktiken, auf die die Interaktionsteilnehmer*innen zurückgreifen, und über die sie selbst keine Auskunft geben können.

Welche Rolle explizites Wissen *über* Kommunikation beim „Interaktionskönnen" (Kotthoff 2006, S. 60) möglicherweise dennoch spielt, ist bislang noch ebenso wenig erhellt (ebd.), wie wir aktuell auf eine empirisch fundierte Modellierung professioneller Gesprächskompetenz von Lehrkräften zurückgreifen können. Mit Blick auf diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lässt sich jedoch, wenn man von gesprächsanalytischen Beschreibungen entsprechender unterrichtlicher Sequenzen ausgeht, immerhin ableiten, dass es sich dabei um eine *interaktive* Kompetenz handelt, die ein komplexes Bündel mehrerer Teilaktivitäten umfasst, und zwar vor allem die folgenden:

- situativ und fachlich passende Fokussierung spezifischer Gattungen bei der Bearbeitung bestimmten unterrichtlichen Wissens (z. B. ‚Begründen' der Deutung einer Metapher, ‚Beschreiben' der subjektiven Wirkung einer Textstelle),
- transparente Formulierung von Zugzwängen (z. B. *warum*-Frage oder Nutzung des Operators ‚*Begründen*' in Fragen oder Aufforderungen),
- Mitprozessieren und diagnostisches Einordnen eines darauf reagierenden Schülerbeitrags vor dem Hintergrund des gesetzten Zugzwangs und seiner Anforderungen (z. B. Kohärenz der Vertextung, Vollständigkeit),

- interaktive, feinabgestimmte Weiterarbeit mit Schülerbeiträgen, d. h. ggf. Justierung der lehrerseitigen Reaktion (z. B. Verkleinern der Anforderung) vor dem Hintergrund des Wissens um Verläufe und Muster des Diskurserwerbs,
- Moderieren der Beiträge verschiedener Schüler*innen vor der Folie der etablierten übergeordneten Diskurspraktik (z. B. Argumentieren zur Frage, ob konkrete Textexemplare als ‚Gedicht' eingeordnet werden können).

Die Fülle der gleichzeitig und/oder in unmittelbarer Reaktion auf Schülerbeiträge zu leistenden Anforderungen macht deutlich, dass unterrichtliche Gesprächsführungskompetenz (nicht nur, aber vor allem im Sinne diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns) mit Paul (2018) durchaus als „Lehrkunst" bezeichnet werden kann. Dass Lehrkräfte, die ihre Schüler*innen ‚intuitiv' diskursiv fordern und unterstützen, explizites Wissen über die oben skizzierten Schritte ihres Handelns haben, darf dabei wohl eher ausgeschlossen werden. Ebenso wenig erscheint die Annahme plausibel, es handele sich jeweils um bewusste, zweckrationale Handlungsentscheidungen der jeweiligen Lehrkraft.

Deutlich werden dürfte an der obigen Auflistung indes, dass vor allem drei Aspekte kennzeichnend für lehrerseitige Gesprächsführungskompetenz sind, die zugleich Perspektiven für Professionalisierungsbemühungen in diesem Bereich aufzeigen (dazu Abschnitt 4):

(1) *Situativität und Kontextsensitivität* (Neuweg 2014, S. 597): Interaktives Handeln erfolgt, wie nicht nur die ethnomethodologische Gesprächsanalyse aufgezeigt hat, stets in Zuschnitt auf den konkreten Gesprächskontext, also z. B. auf die unmittelbar vorangegangenen Äußerungen und die Adressatin/den Adressaten; zugleich trägt jedes interaktive Handeln seinerseits dazu bei, interaktive und situative Kontexte (z. B. Begründen einer Textdeutung im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs) zu konstituieren. Zwar orientieren sich Gesprächsteilnehmer*innen an bestimmten, wiederkehrenden Musterhaftigkeiten in Gesprächen (z. B. erwartbaren Folgezügen nach Zugzwängen) – trotzdem bleibt jede Gesprächssequenz in der Art ihrer interaktiven Hervorbringung einzigartig. Lehrerhandeln kann demnach nicht im Modus des schematischen Anwendens von Strategien erfolgen.

(2) *Interaktivität:* Eine kommunikative Handlung steht niemals für sich, sondern entsteht in einem Wechselspiel aus vorangegangenen und nachfolgenden Handlungen der an einem Gespräch Beteiligten. Gesprächsaktivitäten sind somit nicht lediglich von einer Akteurin/einem Akteur abhängig, sondern in grundlegender Weise auf die Kooperativität der Beteiligten angewiesen, und insofern auch nur eingeschränkt planbar.

(3) *Routiniertheit:* Damit ist der Umstand gekennzeichnet, dass unterrichtliche Gesprächsführung ‚naturwüchsig' primär durch ‚learning-by-doing' im Zuge der beruflichen Sozialisation erworben wird und mit der Verfestigung von Interaktionsroutinen einhergeht, die im erfahrungsbasierten, sozial geteilten Alltagswissen verankert sind. Aus ethnomethodologischer Sicht (Garfinkel 1967) sind solche Interaktionsroutinen individuell erworbene, aber sozial geteilte Lösungen wiederkehrender praktischer Probleme (z. B. die Aufmerksamkeit einer ganzen Schulklasse binden). Lehrer*innen verfügen also immer schon über eine erfahrungsbasierte Form der Gesprächsführungskompetenz, an die Professionalisierungsbemühungen zu diskurserwerbsförderlichem Lehrerhandeln anknüpfen müssen.

Will man nun Lehrkräfte dabei unterstützen, ihre unterrichtliche Gesprächsführungskompetenz professionell weiterzuentwickeln, muss man die genannten drei Merkmale – Situativität, Interaktivität und Routiniertheit – ernst nehmen (Abschnitt 5). Zudem liefert unser Versuch, die einzelnen Anforderungen für Lehrkräfte bei diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen analytisch aufzufächern, auch Hinweise darauf, welche Bestände theoretischen und expliziten Wissens potenziell Eingang in entsprechende Professionalisierungsprozesse finden müssten: Relevant für Lehrkräfte wäre hier zum einen fachliches Wissen über diskursive Gattungen, ihre Funktionen, Strukturen und sprachlichen Erfordernisse, zum anderen fach- bzw. sprachdidaktisches Wissen über den Erwerb solcher Diskursfähigkeiten durch Kinder, (typische) Erwerbsverläufe und -probleme sowie interaktive Unterstützungsverfahren, die sich als erwerbsförderlich erwiesen haben.

Schließlich dürfte nach den gegenwärtigen Erkenntnissen der Professionsforschung ein weiteres Element in die epistemologische Beschaffenheit unterrichtlicher Gesprächsführungsexpertise von Lehrkräften einfließen, nämlich: berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften (Reusser/Pauli 2014) (Abschnitt 3).

3 Orientierungen und Deutungsmuster von Deutschlehrer*innen im Hinblick auf Mündlichkeit und Diskurserwerbsförderung

Unter lehrerseitigen, berufsbezogenen Überzeugungen können mit Reusser/Pauli (ebd., S. 642) „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen" verstanden werden, vor allem „über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden" (ebd.). Eng verwandt damit ist der Begriff der

„Orientierungen“ (Prediger et al. 2019; Schmidt 2018; Wieser 2008), der an wissenssoziologische Arbeiten anknüpft („Orientierungsrahmen“, Bohnsack 2014) und die wahrnehmungssteuernde Funktion solcher Deutungsmuster hervorhebt. Auf unterrichtliches Gesprächshandeln von Lehrkräften dürften vor allem mündlichkeits- und sprach(erwerbs)bezogene Überzeugungen (Nell-Tuor 2014; Prediger et al. 2019) und Orientierungen einen Einfluss ausüben (Reusser/Pauli 2014, S. 642).

Empirische Zugänge zu Überzeugungen und Orientierungen von Deutschlehrer*innen wurden über unterschiedliche Forschungsmethoden, darunter Fragebögen, Interviews und Gruppendiskussionen, zu gewinnen versucht. Nell-Tuor untersucht Überzeugungen von Lehrkräften zu mündlichen Kompetenzen über unterschiedliche Schulstufen hinweg auf Basis von Fragebögen (knapp 200 Lehrkräfte) sowie Interviews (und z. T. auch Unterrichtsbeobachtungen) mit zehn Primarstufenlehrkräften. Es zeigt sich, dass der Förderung schriftlicher Kompetenzen zumeist ein höherer Stellenwert als der Förderung mündlicher Kompetenzen beigemessen wird. Des Weiteren wird die Zuständigkeit für die Förderung mündlicher Kompetenzen tendenziell im außerschulischen Bereich verortet. Damit geht einher, dass Lehrpersonen ihre eigenen Einflussmöglichkeiten zur Förderung mündlicher Kompetenzen eher als gering erachten. Diese Befunde sind im Zusammenhang mit wahrgenommenen Einschränkungen des eigenen Wissens zu sehen: So äußern die Lehrpersonen über alle Schulstufen hinweg Unsicherheit im Bereich der Förderung und Beurteilung mündlicher Fähigkeiten (Nell-Tuor 2014, S. 220).

Im Projekt „InterPass“ wurden lehrerseitige Orientierungen in der Deutung unterrichtlicher Interaktionen auf der Grundlage von Gruppendiskussionen untersucht (Heller et al. 2017; Heller/Quasthoff 2020). Dabei kommentierten Gruppen von insgesamt 27 Deutsch- und Mathematiklehrkräften (von Gymnasien und Gesamtschulen) handlungsentlastet und weitestgehend ungesteuert videographierte Unterrichtssequenzen fremder Klassen. In einem ersten inhaltsanalytischen Zugriff zeigte sich, dass 57 % der insgesamt 2267 kodierten Turns auf die Lehrperson fokussierten, davon rund 28 % auf die Funktionalität des didaktischen Handelns für das kollektive Erreichen des Stundenziels. Auf die beobachteten Schüler*innen wurde weitaus seltener Bezug genommen (rund 32 %), und die interaktive Bedingtheit der Beiträge kam kaum in den Blick (8,6 %).

Die in einem zweiten Zugriff erfolgende Deutungsmusteranalyse (Bohnsack 2014) fokussierte ausschließlich auf solche Sequenzen, in denen die diskutierenden Lehrpersonen auf die beobachteten Schüleräußerungen Bezug nahmen (insgesamt 75 Sequenzen). Untersucht wurde, *wie* und *innerhalb welches thematischen Rahmens* schülerseitige Erklärungen und Begründungen musterhaft gedeutet

wurden. Grob zusammengefasst ließen sich dabei drei Gruppen von Deutungen differenzieren: solche, die die Schülerbeiträge hinsichtlich ihrer inhaltlich-fachlichen Richtigkeit bewerteten (17 %), solche, die Schülerbeiträge als Indikator für nicht unmittelbar Beobachtbares ‚sahen' (52 %), und zwar für das Verstehen („sie weiß es nicht"), die emotionale und kognitive Befindlichkeit („sehr selbstbewusst") sowie die Identität („cooler Typ") von Schüler*innen. Eine dritte Gruppe bildeten Deutungen, bei denen diskursive Beiträge von Lernenden zu einem Beobachtungsgegenstand *sui generis* gemacht wurden (31 %), wobei sprachlich-formale Aspekte („vollständige Sätze", „schriftreif") überwogen (Heller et al. 2017; Heller/Quasthoff 2020). Mit Blick auf die Professionalisierung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns ist nun relevant, dass die beobachtenden Lehrpersonen gerade in den Fällen, in denen lehrerseitige Zugzwänge nicht erwartungsgemäß erfüllt wurden, dies vor allem als Ausdruck des mangelnden Verstehens, der emotionalen Befindlichkeit („unsicher", „ängstlich") oder der Identität („kleiner Schauspieler") deuteten, nicht aber als sprachlich-diskursive Schwierigkeit oder bedingt durch schwer verständliche Lehrerfragen.

In den Befunden wurden außerdem Widersprüche zwischen den lehrerseitigen Orientierungen und den Anforderungen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns sichtbar (Prediger 2020):

- In den Deutungsmustern der Lehrpersonen war die didaktische Orientierung auf das kollektive Erreichen des Stundenziels dominant. Das Primat des Verfolgens lehrerseitig definierter fachlicher Ziele bildet einen Widerspruch dazu, Raum und Gelegenheiten für schülerseitiges Erklären und Argumentieren zu schaffen.
- Explizite Rückmeldungen von Lehrpersonen zu sequenziell oder inhaltlich nicht erwartungskonformen Schülerbeiträgen, die ein wichtiges Element von diskurserwerbsförderlichem Lehrerhandeln bilden, wurden nicht als Unterstützung eingeschätzt. Sie stehen im Widerspruch zur pädagogischen Orientierung der Lehrpersonen, potenziell gesichtsbedrohliche Akte zu vermeiden.
- Das beobachtete Lehrerhandeln wurde primär dahingehend bewertet, ob es geeignet war, die gesamte Klasse zu involvieren. Die Orientierung auf die kurztaktige Ansprache der gesamten Klasse widerspricht dem Prinzip von diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandeln, einzelne Schüler*innen zeitweise fokussiert in ihren diskursiven Beiträgen zu unterstützen.

Insgesamt legen die hier skizzierten Befunde nahe, dass Fortbildungsmaßnahmen notwendigerweise die ‚mitgebrachten' Überzeugungen und Orientierungen eruieren und zum Ausgangspunkt von Reflexions- und Veränderungsprozessen machen müssen (Abschnitt 4).

4 Bedingungen für Professionalisierungsprozesse im Bereich lehrerseitiger Gesprächskompetenz

Wenn Situativität, Interaktivität und Routiniertheit zentrale Bestimmungsstücke lehrerseitigen ‚Interaktionskönnens' (Abschnitt 2) sind, so bedeutet das, dass rezeptartige, schematische Handlungsempfehlungen unter Fortbildungsgesichtspunkten nicht erfolgsversprechend sein können: Es geht nicht um das isolierte, mechanische Anwenden etwa bestimmter Frage- und Reaktionstypen, sondern um komplexes sprachlich-diskursives Handeln, das den sich fortwährend verändernden Gesprächskontext interpretiert, aufnimmt und mitprägt, und aufgrund der Ko-Konstruiertheit sozialer Interaktionen nur sehr eingeschränkt planbar ist. Dies könnte erklären, warum Vorgaben möglicher Handlungen auf Ebene konkreter Äußerungen (z. B. für kognitive Aktivierung: ‚Compare!', für stimulating discourse: ‚Can you explain that in more detail?') nicht zu wirksamen Veränderungen im lehrerseitigen *interaktiven* Verhalten führen (z. B. Pfister et al. 2015; Ruthven et al. 2017). Ebenso wenig haben sich einmalige, praktisch orientierte Trainings im Bereich Gesprächskompetenz (etwa für Verkaufsgespräche, Brons-Albert 1995; für betriebliche Gespräche, Fiehler 2002) als brauchbar erwiesen, um nachhaltige Änderungen im Gesprächsverhalten zu bewirken.

Andererseits aber scheint auch eine einseitige Vermittlung theoretischen, expliziten Wissens – etwa zu unterrichtlicher Kommunikation und Diskurserwerb – nicht zielführend angesichts dessen, dass es sich bei Gesprächsführungskompetenz um praktisches Können handelt (Abschnitt 2). Folgende zentrale Ansatzpunkte ergeben sich daher u. E. für Professionalisierungsaktivitäten zur (diskurserwerbsförderlichen) Unterrichtsinteraktion, wie wir sie auch im „Sprint"-Projekt verfolgen:

(1) *Berücksichtigung ‚mitgebrachter' Orientierungen*: Insofern Orientierungen als subjektive kognitive Strukturen nicht nur lehrerseitige Wahrnehmungen und Handlungen in Gesprächen beeinflussen dürften (Prediger et al. 2019, S. 103), sondern auch sehr stabil und der Reflexion nur schwer zugänglich sind (Reusser/Pauli 2014, S. 645f.), ist es für das Gelingen von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen umso notwendiger, an berufsbiographische Erfahrungen und Orientierungen anzuknüpfen (ebd., S. 655). In der ersten Phase des Projekts „Sprint" werden daher Eingangsinterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften geführt, die u. a. der Eruierung persönlicher Erfahrungen im Führen von Unterrichtsgesprächen sowie gesprächs- und sprachbezogener Orientierungen dienen (z. B. Vorstellungen eines ‚idealen' Unterrichtsgesprächs, sprachliche Erwartungen an Schülerbeiträge); dieses

subjektive Wissen wird in den sich anschließenden Workshops aufgegriffen, reflektiert und ggf. reorganisiert, z. B. erweitert um neue förderliche sprachbezogene Orientierungen (Prediger et al. 2019).

(2) *De-Automatisierung und Reflexion*: Angesichts der (berufs)biographisch ausgebildeten, stark verfestigten und per se ‚funktionierenden' Interaktionsroutinen von Lehrkräften kann mit Becker-Mrotzek/Brünner (2004, S. 40) davon ausgegangen werden, dass die Professionalisierung lehrerseitigen Gesprächsverhaltens i. d. R. ein *Umlernen* darstellt (ebd.), das „stark durch Prozesse des De-Automatisierens und des Ausbildens neuer Routinen" (ebd.) gekennzeichnet ist. In einem ersten Schritt geht es daher darum, sowohl erfahrungsnahe als auch erfahrungsdistanzierte Reflexionsprozesse anzuregen (Paul 2018), die die Bewusstheit für die kommunikativen Muster von Unterrichtsgesprächen schärfen („Kommunikationsbewusstheit" bei Kotthoff 2006, S. 60) und insbesondere Einsichten in die Funktionalität von Zugzwängen für die interaktive Hervorbringung von Gesprächssequenzen eröffnen. Im „Sprint"-Projekt geschieht dies durch die gemeinsame Arbeit an videographierten (und transkribierten) Unterrichtssequenzen fremden und eigenen Unterrichts, die kanalisiert wird durch die Vermittlung expliziten, theoriebasierten Wissens über die Funktionalität von Gattungen für die Wissenskonstruktion, über Diskurserwerbsprozesse und (diskurserwerbsförderliche) Muster von Unterrichtsinteraktion (Abschnitt 2).

(3) *Videobasiertes Arbeiten*: Will man Unterrichtsgespräche reflektieren, so macht die Flüchtigkeit und Multimodalität mündlicher Kommunikation die Arbeit mit Videoaufzeichnungen zwangsläufig nötig – denn allein aus der erinnernden Rückschau lassen sich interaktive Prozesse nicht hinreichend nachvollziehen. Entsprechend spricht auch die Professionalisierungsforschung der Reflexion tatsächlich gehaltener Unterrichtsstunden mittels Unterrichtsvideos eine zentrale Bedeutung zu (u. a. Krammer et al. 2008). Allerdings wird durchgängig betont, dass die Arbeit mit videographiertem Unterricht nur dann ihre Wirksamkeit entfalten kann, wenn sie entsprechend angeleitet und begleitet wird (ebd.), sodass z. B. bislang nicht wahrgenommene und unreflektierte Muster des eigenen Handelns aufgedeckt werden können (Pehmer et al. 2015; Sedova 2016). In „Sprint" sind – neben der gemeinsamen Analyse und Reflexion von Ausschnitten aus fremdem Unterricht (v. a. anhand von Transkripten) – videobasierte Einzelcoachings zentrales Element, in denen einschlägige Sequenzen identifiziert und besprochen werden, bevor sich daran jeweils individuelle Zielformulierungen zu diskurserwerbsorientiertem Lehrerhandeln für Folgestunden anschließen (Abb. 1).

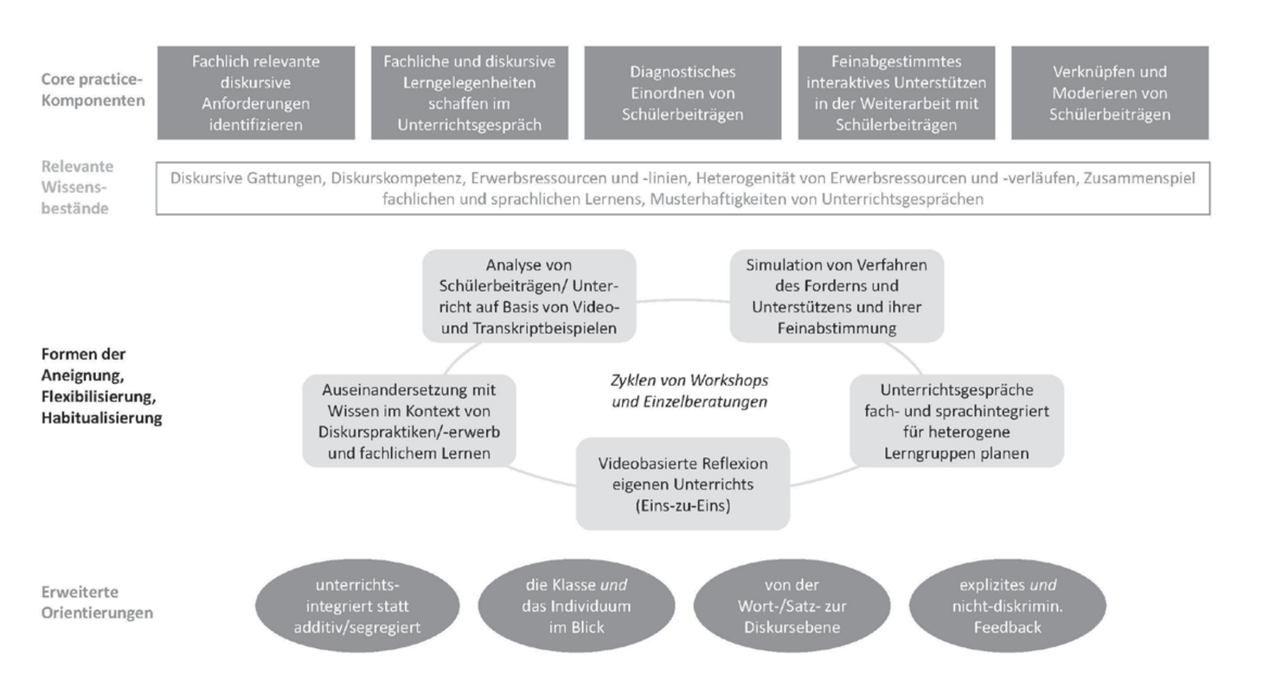


Abb. 1: Zyklische Struktur aus Workshops und Unterrichtsreflexionen in „Sprint“

(4) *‚Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten‘ als core practice*: Sollen ‚alte‘ Interaktionsroutinen zu einer auf Grundlage wissenschaftlichen Wissens elaborierten, flexibel und zugleich habitualisiert (Fraefel 2019) nutzbaren ‚core practice‘ (Grossman et al. 2009) weiterentwickelt werden, müssen Prozesse des Reflektierens und der theoretisch-analytischen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinteraktion verbunden werden mit Möglichkeiten der aktiven Erprobung des angezielten interaktiven Verhaltens. In „Sprint“ bilden eine Reihe von „interaktiven Verfahren“ (Heller/Morek 2015) empirisch beschriebene und einübbare Komponenten der Kernpraktik ‚Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten‘. Sie bieten den Lehrkräften Modelle zum eigenen Erproben und ‚Zueigenmachen‘, z. B. zum Setzen von Zugzwängen zum Erklären und Argumentieren oder zu unterstützenden lehrerseitigen Zuhöreraktivitäten. Diese Verfahren können simuliert, angewendet und schließlich hinsichtlich ihres Kontext- und Lernerzuschnitts reflektiert werden, sodass sie eine produktive Gelenkstelle bilden können zwischen erfahrungsnaher und erfahrungsdistanzierter Reflexion. Perspektivisch eröffnen sie den Eintritt in die Ausbildung neuer, diskurserwerbsförderlicher Interaktionsroutinen.

(5) *Dauer und Phasierung*: Die Länge und Institutionalisiertheit von Fortbildungsmaßnahmen kann als der wichtigste Prädiktor für die wirksame Implementation veränderter Praktiken gelten (Jay et al. 2017; Levine/Trepper 2019, S. 2; Sedova et al. 2016). In bisherigen Interventions- und Implementationsstudien zu Unterrichtsgesprächen variiert die Dauer der Professionalisierungsmaßnahmen erheblich und reicht von etwa zweitägigen Workshops bis zu einer fortlaufenden wissenschaftlichen Begleitung von Lehrergruppen („communities of learners“) über vier Jahre (Cutter et al. 2002). Neben einer möglichst längerfristigen Anlage wird zudem eine Phasierung mit einem zyklischen Aufbau für erfolgsversprechend gehalten, die den Teilnehmenden Gelegenheiten gibt, das Gelernte in ihrer eigenen schulischen Praxis zu erproben und kontinuierlich weiterzuentwickeln; beispielsweise können anfängliche Fortbildungszyklen sich auf die Eröffnung und Erweiterung diskursiver Repertoires konzentrieren und spätere auf das Reagieren auf Schülerbeiträge und/oder auf die Adaptivität lehrerseitiger Gesprächsaktivitäten (so etwa bei Jay et al. 2017). Diese Erkenntnisse aufgreifend arbeiten im „Sprint“-Projekt Lehrkräfte verschiedener Schulen (und verschiedener Fächer) über etwa 12 Monate in einem gemeinsamen, wissenschaftlich geleiteten ‚Innovationsnetzwerk‘; dabei wechseln

sich Workshops, in denen Verfahren einer diskurs(erwerbs)förderlichen Gesprächsführung thematisiert werden, mit videobasierten Einzel-Coachings ab (sehr ähnlich: Sedova et al. 2016; van der Veen et al. 2017). Die Workshops thematisieren sukzessive verschiedene Komponenten der diskurserwerbsförderlichen Gestaltung von Unterrichtsgesprächen, wobei die Komponenten in unterschiedlichen Formen angeeignet, erprobt, reflektiert, flexibilisiert und habitualisiert werden (Abb. 1).

(6) *Reflektierendes Können als Ziel*: Eine professionelle, d. h. auch für das diskursive (und fachliche) Lernen förderliche Gesprächsführungskompetenz muss sich in ihrer strukturellen Beschaffenheit nun notwendig von der rein erfahrungsbasierten Gesprächsführungskompetenz unterscheiden, denn Ziel von Professionalisierungsbemühungen muss grundsätzlich ein explizierbares bzw. „rechtfertigungsfähiges" (Baumert/Kunter 2006; Fenstermacher 1994) Wissen und Können sein. Wenn also Lehrer*innen diskurserwerbsförderliche Verfahren nicht nur zufällig, sondern gezielt einsetzen und ihr professionelles Wissen und Können auch an Noviz*innen weitergeben können sollen, müssen sie ein reflektiertes Können (Schön 1983) entwickeln. Für letzteres dürften auch Komponenten des „knowing that" zu diskursiven Gattungen und ihrer Förderung in Unterrichtsinteraktionen eine Rolle spielen (Abschnitt 2).

(7) *Kooperation auf Augenhöhe*: Levine/Trepper (2019) stellen als eine weitere entscheidende Bedingung für erfolgreiche Implementation unterrichtlicher Innovationen die Beziehung zwischen Lehrkräften und ‚Trainer*innen' heraus. Es sei ein besonderes „trust-building" nötig, um etwaigem Erleben persönlicher und professioneller Verletzlichkeit (ebd., S. 26) entgegenzuwirken, das im Zuge kritischer Infragestellung der bisherigen eigenen Unterrichtspraxis u. U. entstehen kann. Steht das unterrichtliche Interaktionsverhalten – einschließlich dessen Konservierung auf Video – im Zentrum der Aufmerksamkeit, ist ein kooperativer, wertschätzender und v. a. ressourcenorientierter Umgang mit der jeweils mitgebrachten Expertise der Lehrkräfte umso wichtiger. Im Projekt „Sprint", das in einen größeren Schulentwicklungskontext mit Netzwerken aus Schulen und Wissenschaft eingebunden ist, zielen die Lern- und Veränderungsprozesse daher auf alle Akteursgruppen. Nur so kann das Wissen darüber, wie die Professionalisierung im Bereich diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns im Unterricht nachhaltig gelingen kann, wachsen.

Literatur

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 9/4, S. 469–520.

Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. S. 29–46.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen: Budrich.

Brons-Albert, Ruth (1995): Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten. Tübingen: Narr.

Cutter, Jane/Palincsar, Annemarie Sullivan/Magnusson, Shirley J. (2002): Supporting Inclusion Through Case-Based Vignette Conversations. In: Learning Disabilties Research and Practice. Vol. 17/3. pp. 186–200.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

Fenstermacher, Gary D. (1994): The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In: Review of Research in Education. Vol. 20. pp. 3–56.

Fiehler, Reinhard (2002): Kann man Kommunikation lernen? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. S. 18–35.

Fraefel, Urban (2019): Zentrale Praktiken des Lehrberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. In: Open Online Journal for Research and Education 15. S. 1–16.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.

Grossman, Pam/Hammerness, Karen/McDonald, Morva (2009): Redefining teaching, re-imagining teacher education. In: Teachers and Teaching. Vol. 15/2. pp. 273–289.

Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. http://verlag-gespraechsforschung.de/2015/pdf/unterricht.pdf. Abgerufen am 18.09.2020.

Harwart, Miriam/Scherf, Daniel (2018): „Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“ Zur Bedeutung des Lehrerhandelns

in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa. S. 149–163.

Heller, Vivien/Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In: Didaktik Deutsch. H. 46. S. 102–121.

Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum.ch. H. 3. S. 1–23.

Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (2020): Unterricht aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Passungen und Divergenzen zwischen Perspektiven auf Klassengespräche. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin u. a.: de Gruyter. S. 425–481.

Heller, Vivien/Quasthoff, Uta/Prediger, Susanne/Vogler, Anna (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrende Schülererklärungen und -begründungen? In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hrsg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr. S. 139–160.

Howe, Christine/Abedin, Manzoorul (2013): Classroom dialogue. A systematic review across four decades of research. In: Cambridge Journal of Education. Vol. 43/3. pp. 325–356.

Jay, Tim/Willis, Benjamin/Thomas, Peter/Taylor, Roberta/Moore, Nicolas/Burnett, Cathy/Merchant, Guy/Stevens, Anna (2017): Dialogic teaching. Evaluation Report and Executive Summary. Project Report. London, UK: Education Endowment Foundation.

Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin: De Gruyter.

Kotthoff, Helga (2006): Bewusst oder habituell? Wie Kinder und Erwachsene Kommunikation lernen. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, Bonn: WBV. S. 59–75.

Krammer, Kathrin/Schnetzler, Claudia Lena/Ratzka, Nadja/Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Lipowsky, Frank/Klieme, Eckhard (2008): Videobasierte Unterrichtsanalyse in der Weiterbildung von Lehrpersonen: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 26. S. 178–197.

Levine, Sarah/Trepper, Karoline (2019): Theory, design, and teacher experience in a literature-focused professional development. In: L1 Educational Studies in Language and Literature. Vol. 19. pp. 1–41.

Mehan, H. (1979). “What time is it, Denise?”: Asking known information questions in classroom discourse. In: Theory into Practice. Vol. 18. pp. 285–294.

Morek, Miriam/Heller, Vivien (2020): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: De Gruyter. S. 381–424.

Nell-Tuor, Nadine (2014): Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit – eine explorative Studie mittels Fragebogen, Interviews und Unterrichtsvideografie. Zürich: University of Zurich.

Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 583–614.

Paul, Ingwer (2018): Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden. Bielefeld: Aisthesis.

Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2018): Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. H. 36/3. S. 365–377.

Pehmer, Ann-Kathrin/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2015): Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse. Teachers’ practice changes and reflections in light of teacher professional development. In: Learning, Culture and Social Interaction. Vol. 7. pp. 12–27.

Pfister, Mirjam/Moser Opitz, Elisabeth/Pauli, Christine (2015): Scaffolding for mathematics teaching in inclusive primary classrooms. A video study. In: ZDM. H. 47/7. pp. 1079–1092.

Ryle, Gilbert (1945): Knowing How and Knowing That. In: Proceedings of the Aristotelian Society. Vol. 46. pp. 1–16.

Prediger, Susanne/Şahin-Gür, Dilan/Zindel, Carina (2019): What language demands count in sub-ject-matter classrooms? A study on mathematics teachers’ language-related orientations and diagnostic categories for students’ explanations. In: RISTAL. Vol. 2. pp. 102–117.

Prediger, Susanne (2020): Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene. Diskurssensible Gesprächsführung lernen. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familien, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: De Gruyter. S. 347–378.

Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 642–661.

Ruthven, Kenneth/Mercer, Neil/Taber, Keith S./Guardia, Paula/Hofmann, Riikka/Ilie, Sonia (2017): A research-informed dialogic-teaching approach to early secondary school mathematics and science. The pedagogical design and field trial of the epiSTEMe intervention. In: Research Papers in Education. Vol. 32/1. pp. 18–40.

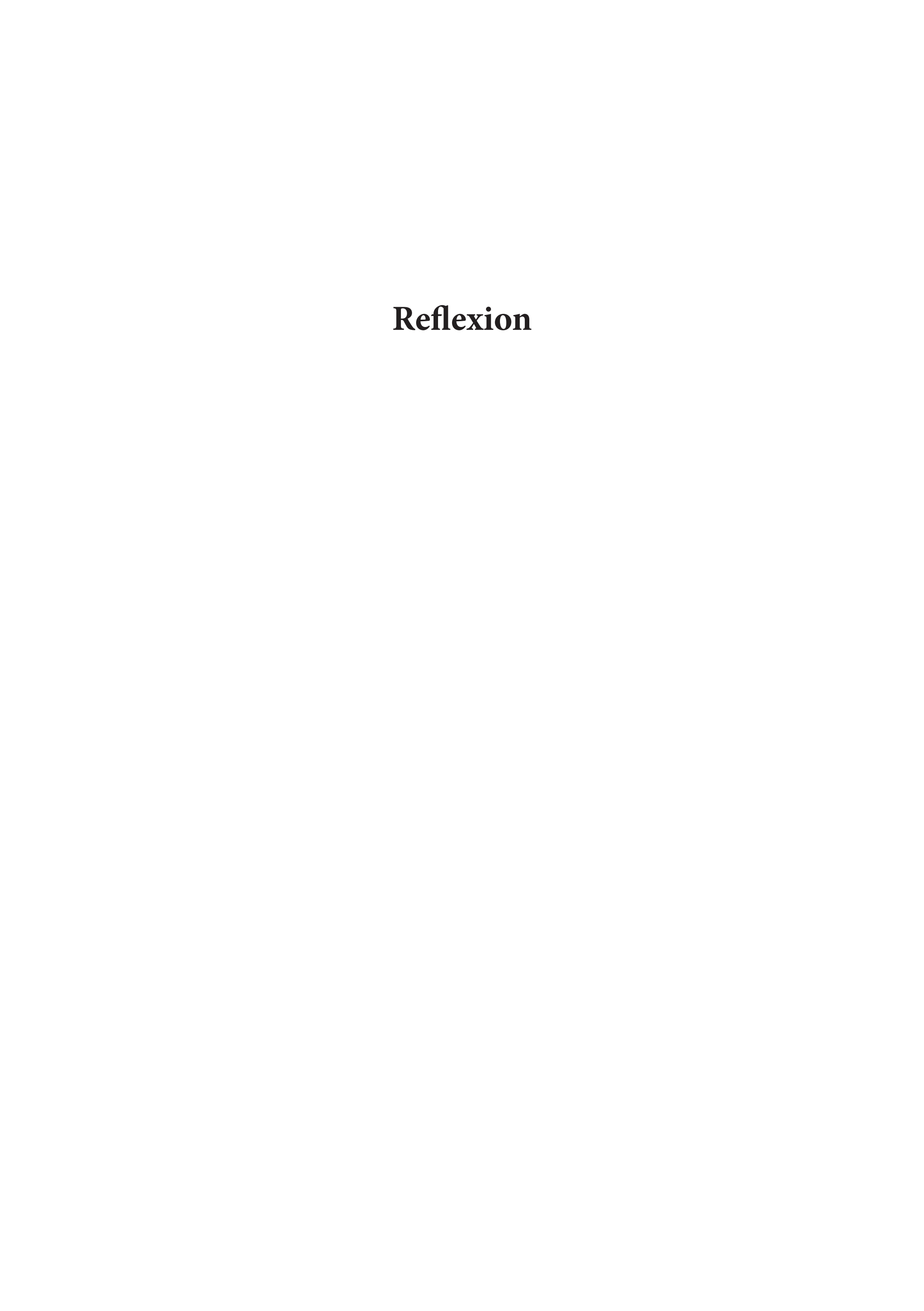
Schmidt, Frederike (2018): Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. Berlin: Peter Lang.

Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Sedova, Klara/Sedlacek, Martin/Svaricek, Roman (2016): Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. In: Teaching and Teacher Education. Vol. 57. pp. 14–25.

van der Veen, Chiel/van der Wilt, Femke/van Kruistum, Claudia/van Oers, Bert/Michaels, Sarah (2017): MODEL2TALK. An Intervention to Promote Productive Classroom Talk. In: The Reading Teacher. Vol. 70/6. pp. 689–700.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Reflexion

Dorothee Wieser

Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes

Abstract: The article looks into the contributing articles from a meta-perspective and poses two questions, focussing on teacher beliefs and knowledge (*Überzeugungen* and *Wissen*): Which questions and perspectives are interconnected? To what extent is the usage of terms or constructs not entirely clear and causes confusion or conflict? This will result in a discussion of methodological challenges and consequences for further research, especially for teacher education.

Die Lehrer*innenforschung hat sich in der Deutschdidaktik längst etabliert (z. B. Kämper-van den Boogaart 2019; Lessing-Sattari/Wieser 2018). Mit der zunehmenden Etablierung und Ausdehnung werden aber auch die Erwartungen größer und die Nachfragen kritischer: Wie präzise ist bestimmt, was erforscht werden soll? Inwiefern werden geeignete Erhebungsmethoden und -instrumente genutzt? Welche Zielsetzungen werden formuliert und inwiefern können diese erreicht werden? Wie sind die einzelnen Forschungsvorhaben diskursiv innerhalb und über die Deutschdidaktik hinaus vernetzt? etc.

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen erscheint umso notwendiger, je unübersichtlicher das Feld wird. Wie breit das Forschungsfeld inzwischen aufgestellt ist, machen die Beiträge dieses Bandes sehr eindrücklich: Es werden nicht nur Überzeugungen, Wissen und Handeln von Lehrenden in verschiedenen Lernbereichen des Deutschunterrichts untersucht, sondern auch in verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung und Schulstufen und die Fragestellungen, aber auch die gewählten methodischen Zugänge sind äußerst divergent. Wenn im Folgenden also eher den kritischen Nachfragen nachgegangen als eine Sichtung und Würdigung der Ergebnisse der Beiträge dieses Bandes vorgenommen wird, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der Wahrnehmung, dass eine Orientierung im Feld zunehmend schwerer fällt und dass zugleich aufbauend auf den vorliegenden Befunden, aber auch den Erfahrungen im Forschungsprozess neue Schritte möglich werden. Nicht zuletzt wird so versucht, der Ausrichtung des Bandes, der insbesondere nach der Konturierung der Konzepte *Wissen* und *Überzeugungen* fragt, zu entsprechen.

Die Sichtung erfolgt in vier Schritten: Zunächst sollen die Aspekte sondiert werden, die mit den verwendeten Konstrukten *Überzeugungen* und *Wissen* verbunden sind. Im Anschluss sollen methodologische und methodische Fragen thematisiert werden, bevor dann nach der Spezifik der Befunde (für das Fach, für bestimmte Lernbereiche, bestimmte Situationen etc.) gefragt wird. Und schließlich sollen die Konsequenzen und Impulse, die sich für die Lehrer*innenbildung und -fortbildung ergeben, nachgezeichnet werden.

1 Konstrukte im Fokus: Überzeugungen und Wissen von Lehrenden

1.1 Verwendete Begriffe und zugrundeliegende Konzeptualisierungen

Vielleicht nicht verwunderlich, in der Zusammenschau aber doch auffällig ist, dass die Erforschung von *Überzeugungen*, *Einstellungen*, *Orientierungen* etc. von Lehrenden nach wie vor hoch im Kurs steht. Zumindest in diesem Band erfährt die Untersuchung von *Überzeugungen* etc. auch deutlich mehr Aufmerksamkeit als die von *Wissen*. Zugleich ist auffällig, dass der Beitrag, der sich dezidiert der Modellierung des Lehrerwissens widmet, ein sprachdidaktischer ist (von Gunten). Dies spiegelt die aktuelle Situation in der deutschdidaktischen Lehrer*innenforschung, in der in der Literaturdidaktik eher *Überzeugungen* etc. und in der Sprachdidaktik eher das Wissen von Lehrenden untersucht werden (dazu auch Schmidt/Schindler, in diesem Band, S. 11f.). Da die begriffliche und konzeptionelle Bestimmung der jeweils untersuchten Konstrukte im Bereich der Überzeugungen jedoch in sehr unterschiedliche Richtungen weist, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche konzeptuellen Linien sich in den vorliegenden Beiträgen ausmachen lassen.

Folgende Begriffe werden für den Phänomenbereich verwendet, der sich vom „Wissen im Buch“ (Wissen I, Neuweg 2014, S. 584) unterscheidet und das „Wissen im subjektiven Sinne“ (Wissen II bzw. auch III, ebd.) fokussiert: *Orientierungen* (Ritter/Ritter), *Deutungsmuster* und *subjektive Theorien* (Hoffmann/Stolle), *individuelle Theorien* und *Überzeugungen* (Heins et al.), *Überzeugungen, Orientierungen* und *Deutungsmuster* (Morek/Heller), *Überzeugungen* (von Heynitz/Scherf). Mit der Verwendung dieser Begriffe ist zudem der Rückgriff auf unterschiedliche Konzepte verbunden, die divergente theoretische Bezüge aufweisen. Unterscheiden lassen sich dabei Konzeptionen, die eher *individualpsychologisch* ausgerichtet sind, von Konzeptionen mit einer *wissenssoziologischen* Fundierung – wobei in einigen Beiträgen Bezüge sowohl zu individualpsychologischen

als auch zu wissenssoziologischen Konzepten aufscheinen, was Fragen hinsichtlich der Modellierung aufwirft.

Alexandra und Michael Ritter arbeiten mit dem Begriff *Orientierungen* und fassen diesen im Anschluss an die kognitionswissenschaftliche Forschung zum Textverstehen. Der Bezug zur Textverstehensforschung steht vermutlich mit dem Untersuchungsgegenstand der Studie, Bilderbücher, in Verbindung. In einem nächsten Schritt wird aber auch der Bezug zur Professionsforschung hergestellt und anhand der verwendeten Begrifflichkeiten (konjunktiver Erfahrungsraum, atheoretisch) kann auf eine (eher) wissenssoziologische Ausrichtung geschlossen werden:

> Solch narratives Wissen wird eher erfahrungsbezogen bzw. im schulischen Kontext als konjunktivem Erfahrungsraum eher implizit und beiläufig als atheoretisches und vorreflexives Wissen erworben. (Ritter/Ritter, in diesem Band, S. 115f.)

Wie genau die wissenssoziologische Modellierung nun mit der kognitionswissenschaftlichen verbunden wird, wird im Beitrag nicht weiter ausgeführt.

Der Bezug zur Wissenssoziologie ist hingegen bei Anna Hoffmann und Angelika Stolle explizit, denn sie arbeiten in Anlehnung an Plaß/Schetsche (2001) mit dem *Deutungsmuster*-Begriff. Hier geht es um (implizite) *kollektive* Wissensbestände, die über narrative Interviews und Unterrichtsvideographien mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden. Durch den Einsatz von narrativen Interviews wird allerdings deutlich, dass sie doch eine von Plaß/Schetsche abweichende Modellierung von Deutungsmustern wählen, denn diese gehen davon aus, dass Deutungsmuster gerade nicht in Interviews, sondern nur über medial verbreitete Dokumente wie Zeitschriften, Ratgeber oder Schulbücher rekonstruiert werden können, da sich nur hier das kollektive Wissen zeige, während in Interviews nur die individuellen Repräsentationen aufscheinen (Plaß/Schetsche 2001, S. 530f.). Diese Abweichung wird aber nicht thematisiert und es bleibt auch eher offen, wie die Perspektive der kollektiven Wissensbestände im Projekt realisiert wird, da die Deutungsmuster ausschließlich auf die Einzelfälle bezogen dargestellt werden, auch wenn einzelne Deutungsmuster von mehreren Proband*innen geteilt werden.

Über das Konzept der *subjektiven Theorien* (in Anlehnung an Kunze (2004)) wird bei Anna Hoffmann und Angelika Stolle dann der Bezug zu einem individualpsychologischen Ansatz hergestellt. Es wird davon ausgegangen, dass individuelle Überzeugungen bzw. Theorien als Derivate von kollektiven Deutungsmustern angesehen werden können. Wie diese unterschiedlichen theoretischen Ansätze bzw. Modellierungen menschlichen Denkens und Handelns miteinander verknüpft werden können, wäre allerdings genauer zu diskutieren,

denn die theoretische Konzeption subjektiver Theorien wurde ja gerade aufgrund der Vernachlässigung sozialer Dimensionen des Handelns kritisiert (z. B. Radtke 1996, S. 57). Zudem nehmen Hoffmann/Stolle eine sehr klare Trennung vor: Während die kollektive/soziale Ebene der Deutungsmuster implizit ist, wird die individuelle Ebene über den Forschungsansatz der subjektiven Theorien als explizierbar gefasst. Diese recht starre Trennung von kollektiver und individueller Ebene und die Verknüpfung mit dem Moment der Explizierbarkeit sind mit methodischen Entscheidungen verbunden (Erhebung der Deutungsmuster über narrative Interviews, der subjektiven Theorien über problemzentrierte Interviews), die gerade vor dem Hintergrund des Beitrags von Martina von Heynitz und Daniel Scherf mit Blick auf die Abhängigkeit des rekonstruierten Wissensprodukts von der Methodenwahl zu prüfen wären.

Die Frage nach dem Verhältnis von individuellen und kollektiven Dimensionen des Überzeugungskonstrukts zeigt sich auch im Beitrag von Jochen Heins, Marco Magirius und Michael Steinmetz. Diese Autoren beziehen sich gleichfalls auf Kunze (2004), verwenden aber den von ihr geprägten Begriff der *individuellen Theorien*. An anderer Stelle werden die erhobenen Konstrukte allerdings mit Überzeugungen parallelisiert und es wird betont, dass Überzeugungen nicht von Wissen abzugrenzen seien:

> Auch beispielsweise Lehrbuchwissen entsteht aus den Überzeugungen einzelner, die ‚in sozialen Aushandlungsprozessen kanonisiert' werden (ebd.). Wir interessieren uns im Folgenden dann für kanonisiertes Wissen, wenn es als Teil eines ‚kollektiv erwirtschafteten, (teil-)kultur-, bzw. berufsspezifisch bereitgestellten Fundus' (Radtke 1996, S. 105) in den Überzeugungsbestand der Probandinnen und Probanden aufgenommen und eventuell affektiv aufgeladen wurde. (Heins et al., in diesem Band, S. 168)

Auf die Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Überzeugungen soll im Folgenden noch näher eingegangen werden, hervorgehoben werden soll zunächst der Bezug auf den wissenssoziologischen Ansatz von Radtke. Allerdings wird die damit angedeutete soziale Dimension von Überzeugungen eher eng gefasst, da (anscheinend) ausschließlich kanonisiertes Wissen in den Blick genommen wird.

Miriam Morek und Vivien Heller wiederum beziehen sich in ihrem Beitrag auf die viel zitierte Definition *lehrerseitiger, berufsbezogener Überzeugungen* von Reusser/Pauli (2014, S. 642) und weisen auf bestehende Parallelen zu wissenssoziologischen Ansätzen und dem Begriff der *Orientierungen* hin. Damit nehmen sie eine Positionierung im Rahmen der Diskussion um das messy construct Überzeugungen/beliefs vor. Dies zeigt sich auch in der Verwendung des *Deutungsmuster*-Begriffs, hier allerdings in Anlehnung an Bohnsack.

Die Frage nach dem Zusammenspiel von individuellen und kollektiven Anteilen von Überzeugungen wird im Beitrag aber nicht weiter vertieft. Sehr deutlich wird die soziale Einbettung des Lehrer*innenhandelns aber in den Ausführungen zu den Merkmalen lehrerseitiger Gesprächsführungskompetenz:

> (3) *Routiniertheit:* Damit ist der Umstand gekennzeichnet, dass unterrichtliche Gesprächsführung ‚naturwüchsig' primär durch ‚learning-by-doing' im Zuge der beruflichen Sozialisation erworben wird und mit der Verfestigung von Interaktionsroutinen einhergeht, die im erfahrungsbasierten, sozial geteilten Alltagswissen verankert sind. (Morek/Heller, in diesem Band, S. 232)

Die sehr divergenten (und in Teilen vielleicht auch konträren) Konzeptionen dessen, was von Forschenden als „Überzeugungen" bezeichnet wird, sind schließlich der Ausgangspunkt des Beitrags von Martina von Heynitz und Daniel Scherf. Sie diskutieren aber nicht die verschiedenen Konzeptionen und nehmen auch keine eigene Konzeptualisierung vor, sondern rücken, wie bereits erwähnt, die Abhängigkeit von der gewählten Methodik in den Fokus, worauf in Abschnitt 2 näher eingegangen wird. Allerdings lassen sich die Restriktionen, die mit einer bestimmten Methode verbunden sind, nur dann genau abschätzen, wenn zuvor bestimmt wird, welches Konstrukt untersucht werden soll.

Inwiefern ist die skizzierte Begriffs- und Konstruktverwendung der Beiträge nun zu problematisieren? Drei Aspekte wären meines Erachtens hier zu bedenken:

1. Es ist als ungünstig einzuschätzen, wenn unterschiedliche Begriffe gebraucht werden und doch zugleich auf recht Ähnliches referiert wird, da dies den wissenschaftlichen Diskurs, d. h. die Systematisierung von Studien und deren Vergleich, erschwert. Zumindest wäre gerade im besonders heterogenen Diskurs zu Überzeugungen von Lehrenden jeweils deutlich zu machen, von welchen Begriffen und Konzeptualisierungen man sich abgrenzt und wo man Parallelen sieht.
2. Gerade im Feld der Überzeugungen ist auch offen zu legen, welche theoretischen Bezüge – hier individual- bzw. kognitionspsychologischen oder wissenssoziologischen – hergestellt werden. Diese Bezüge sind in den Beiträgen teilweise eher undeutlich und es wird auch nicht in allen Beiträgen expliziert, wie individuelle und kollektive Elemente zusammengedacht werden. Insbesondere dieser Aspekt wäre aber für die weitere Diskussion um das Lehrer*innenwissen (im weiten Sinne) zu klären.
3. In allen Beiträgen, die Lehrer*innenüberzeugungen untersuchen, wird deren jeweilige soziale Gebundenheit (mehr oder weniger explizit) thematisiert und es werden Bezüge zu wissenssoziologischen Ansätzen hergestellt. Bei der

Analyse und Diskussion der Befunde kommt diese Ebene (u. a. im Hinblick auf die institutionelle wie schulfachliche Eingebundenheit der Lehrenden) aber nicht immer zum Tragen. Zwar werden geteilte Überzeugungen oder Orientierungen rekonstruiert (z. B. im Beitrag von Heins et al. die Orientierungen der Aufgabenkonstruktion an der Stundenchoreographie und an Operatoren), aber die Frage, welche institutionellen Normen, didaktischen Konventionen[1] etc. – sowie typischen Umgangsweisen und Brechungen – sich jeweils zeigen, wird meist nicht weiter verfolgt.[2] Es stellen die Beiträge in diesem Band natürlich immer nur Ausschnitte von Forschungsvorhaben vor, festgehalten werden kann vielleicht dennoch: Wenn man sich auf eine wissenssoziologische Fundierung bezieht, sollte diese dann auch in der Analyse und Reflexion der Daten ernst genommen und der Blick zum einen nicht nur auf das individuelle Lehrer*innenhandeln gerichtet werden, zum anderen aber auch nicht nur auf die geteilten fachlichen oder gegenstandsbezogenen Überzeugungen, sondern ebenso auf die institutionelle Rahmung des Lehrer*innenhandelns.

1.2 Modellierung von Wissen und Überzeugungen und Relationierungen zum Handeln der Lehrenden

Das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen wird in den Beiträgen, die sich entweder dem Wissen oder den Überzeugungen von Lehrer*innen zuwenden, kaum explizit thematisiert. Ausnahmen stellen hier die Beiträge von Heins et al. (s. das Zitat oben) und Morek/Heller (s. unten) dar. Wobei es natürlich nur bedingt stimmig ist, von einem Verhältnis zu sprechen, denn wenn man von einem weiten Wissensbegriff bzw. von einer untrennbaren Verwobenheit von Wissen und Überzeugungen (Lessing-Sattari 2018, S. 3f.) ausgeht, dann gehören eben auch Überzeugungen zum Wissen, worauf auch Heins et al. aufmerksam

1 Didaktische Konventionen können eher pädagogischer Natur (z. B. „Lebensweltbezug herstellen“) oder fachlicher Natur (z. B. „auf Lenkung im Literaturunterricht eher verzichten“) sein. Der Begriff wird in Anlehnung an Dewe et al. (1992) verwendet: Sie sprechen von pädagogischen Konventionen und fassen darunter „kollektiv erarbeitete[.] Lösungen berufspraktischer Probleme“ (ebd., S. 87) und Deutungs- und Legitimationsmuster, die in der Unsicherheit des schulischen Unterrichts Handlungssicherheit ermöglichen.

2 Als theoretischer Bezug für die Beschreibung dieser Bezüge bietet sich die Unterscheidung von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata an (Bohnsack 2014; Lessing-Sattari 2018; Rauschenberg/Hericks 2018).

machen. Insofern wird also geprüft, welche engen oder weiteren Wissensmodellierungen sich in den Beiträgen zeigen.

In den Beiträgen, die den Fokus auf die Überzeugungen von Lehrenden richten, bleibt entweder offen, wie die entsprechende Modellierung vorgenommen wird (bei Hoffmann/Stolle und von Heynitz/Scherf), oder es wird ein weiter Wissensbegriff, der von einer engen Verwobenheit bzw. auch Untrennbarkeit von Wissen und Überzeugungen ausgeht, deutlich (Heins et al. und Ritter/Ritter). Dies zeigt sich auch im Beitrag von Morek/Heller, in welchem die Möglichkeiten der Professionalisierung im Bereich des diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns ausgelotet werden. Der Beitrag macht das Zusammenspiel von „knowing in action“ (Wissen III im Sinne Neuwegs (2014)), Überzeugungen/Deutungsmustern/Orientierungen (Wissen II) und explizitem Wissen über Kommunikation (tendenziell Wissen I) für professionelles Handeln und die Notwendigkeit der Berücksichtigung aller drei Wissensdimensionen im Kontext von Professionalisierungsprozessen evident.[3]

Bei den beiden Beiträgen, die sich dem Professions*wissen* zuwenden und Modellierungen fachdidaktischen Wissens kritisch diskutieren bzw. lernbereichsspezifische Ausdifferenzierungen vornehmen (Frederking/Abraham und von Gunten), kommen hingegen Überzeugungen nicht oder nur sehr indirekt in den Blick, vermutlich aufgrund der gewählten theoretischen Ausgangspunkte. Allerdings wird gerade in der Kritik von Ulf Abraham und Volker Frederking an der funktional-pragmatischen Ausrichtung der Modellierungen von fachlichem und fachdidaktischem Wissen deutlich, dass ein enger Wissensbegriff hier nicht weiterführt, denn in ihren als Alternativen formulierten Fragen ist der Begriff der Einstellungen jeweils zentral, z. B.:

> Welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen benötigen Lehrende im Fach Deutsch, um Kompetenzen und Strategien zu fördern, kognitiv aktivierende Lehr-Lern-Arrangements zu initiieren und prozedurales Wissen zu fördern? (Abraham/Frederking, in diesem Band, S. 39)

Auch wenn nicht genauer ausgeführt wird, wie *Einstellungen* gefasst werden, ist doch zu vermuten, dass es hier Überschneidungen mit dem Konzept der *Überzeugungen* gibt.

Dass der Diskurs über das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen bzw. über den Wissensbegriff im Rahmen der Professionalisierungsforschung in

---

3 Auch das Wissenskonstrukt, das im Beitrag von Katrin Kleinschmidt-Schinke zentral gesetzt wird, das „Pedagogical Language Knowledge“, wird als Wissen *und* Können gefasst.

den Beiträgen tendenziell nicht explizit geführt wird, könnte man auch darauf zurückführen, dass man von deren Verwobenheit und damit einem breiten Wissensbegriff ausgeht. Mit Blick auf das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen ist deshalb festzuhalten: Entscheidender als die Abgrenzungs- und Begriffsdiskussionen ist wohl, dass die Prozesse des Wissenserwerbs jeweils in der gesamten Breite in den Blick genommen werden: Wie beeinflussen Überzeugungen, die zum Teil bereits in der Schule erworben wurden, den Erwerb von Wissen im Verlauf des Studiums (Scherf 2020)? Wie verändert sich das professionelle Wissen im Laufe der Lehrer*innentätigkeit und welchen Einfluss haben dabei institutionelle Rahmungen, didaktische Konventionen und individuelle Normvorstellungen? etc. Wie entscheidend diese umfassende Betrachtung des Professionswissenserwerbs ist, zeigt sich vor allem mit Blick auf die Konzeption von Lehrer*innenbildung und -fortbildung (s. Morek/Heller, in diesem Band).

Dass es letztlich immer um die Frage geht, welche Konsequenzen sich aus den Untersuchungen zum Professions*wissen* für das *Handeln* der Lehrenden und das Lernen der Schüler*innen ergeben, wird mehrfach in den Beiträgen thematisiert:

> Die Klärung der Frage nach der Wirkmächtigkeit von Überzeugungen für das Unterrichts*handeln* sollte u. E. trotz aller aufgeworfener Problematisierungen vor allem durch solche Forschungsprojekte ausgelotet werden, die Handeln im Literaturunterricht und Selbstaussagen von Lehrpersonen gleichermaßen fokussieren. Solche Projekte stellen in unserer Disziplin (noch) ein Desiderat dar […]. (von Heynitz/Scherf, in diesem Band, S. 103f.)

Dass fachliches Wissen und Überzeugungen Einfluss auf das Handeln der Lehrenden haben, wird allerdings nicht in Frage gestellt. Insbesondere der Beitrag von Martina von Heynitz und Daniel Scherf macht aber auch deutlich, dass die Relationierung von (rekonstruierten) Überzeugungen und Unterrichtshandeln, das wiederum auch nur rekonstruktiv zu erschließen ist, mit nicht unerheblichen Restriktionen verbunden ist. Ermutigend ist aber, dass in diesem Band gleich drei Studien vorgestellt werden, die sowohl die Überzeugungen (neben von Heynitz/Scherf: Hoffmann/Stolle) bzw. Zielsetzungen (Pieper et al.) von Lehrenden als auch das Lehrer*innenhandeln untersuchen. Die konsequente Berücksichtigung eines breiten Wissensbegriffs, wie oben angedeutet, und die Untersuchung der Verbindungen *und* Brüche zwischen Überzeugungen/Wissen und Handeln sind aber weiterhin als zentrale Forschungsdesiderate der deutschdidaktischen Lehrer*innenforschung zu markieren.

2 Methodenreflexion

Die Frage nach der Relationierung von rekonstruierten Überzeugungen und dem Handeln von Lehrenden verweist zudem auf die methodischen Herausforderungen der fachdidaktischen Lehrer*innenforschung. Aufschlussreich diesbezüglich sind die Beiträge, die die Schwierigkeiten und Begrenzungen, die sich aus den gewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren ergeben, thematisieren. So legen Irene Pieper, Katrin Böhme und Andrea Bertschi-Kaufmann offen, dass die Erhebung von Orientierungen im Literaturunterricht insbesondere bei den Zielbereichen an Grenzen stößt, die eine hohe Zustimmung bei den Lehrenden erfahren: „Insgesamt ist es somit nicht gelungen, durch die auf Itemebene gewählten Operationalisierungen eine Skala zur Erfassung des Zielparadigmas *Leseverstehen* zu etablieren" (Pieper et al., in diesem Band, S. 65). Interessant wäre es nun zu erfahren, inwiefern die Triangulation mit den Interviews, die im Projekt mit Lehrenden geführt wurden, Präzisierungen des Zielparadigmas ermöglichen. Dass die Triangulation unterschiedlicher Erhebungsverfahren sowie qualitativer und quantitativer Zugänge gerade für die Untersuchung professionellen Lehrer*innenhandelns zentral ist, wurde schon mit Blick auf das Verhältnis von Wissen/Überzeugungen und Handeln angemerkt. Der Umstand, dass es bisher nur wenige entsprechende Projekte gibt, ist vermutlich u. a. durch die begrenzten personellen Ressourcen insbesondere bei Dissertationsvorhaben bedingt. Insofern sollte auch in der Deutschdidaktik noch intensiver über Kooperations- und Verbundprojekte nachgedacht werden (Wieser 2019, S. 379).

Aber auch bei breit aufgestellten Projekten und der Triangulation verschiedener Forschungszugänge bleiben Restriktionen im Forschungsprozess. Dass diese nicht aus dem Blick geraten dürfen, markieren von Heynitz/Scherf:

> Deutlich geworden sein dürfte: Das, was die Forscherinnen und Forscher als Überzeugungen von Lehrpersonen explizieren, ist maßgeblich davon abhängig, was sie unter Überzeugungen verstehen und was sie unter Nutzung eines spezifischen methodischen Inventars im Blick auf spezifische Daten herausarbeiten. (von Heynitz/Scherf, in diesem Band, S. 94)

Da dies keineswegs nur auf den Bereich der Lehrer*innenüberzeugungen zutrifft, kann die vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Blickeinschränkungen – auch aufgrund der fachdidaktischen Perspektivierung der Fragestellungen – durchaus als Desiderat markiert werden, denn entsprechende Reflexionen lassen sich nicht durchgängig ausmachen. Zu den Blickeinschränkungen gehören aber auch grundsätzliche methodologische Reflexionen. Darauf macht insbesondere der Beitrag von Romina Schmidt aufmerksam, der einen praxeologischen Zugang zum grundschulischen Rechtschreibunterricht vorstellt:

> Der Artikel wirbt also dafür, nicht einzig nach Gründen und Motiven für das Handeln von Lehrpersonen zu fahnden, sondern sich stattdessen der Frage zuzuwenden, wie dieses Handeln strukturiert ist, was es ausmacht und worin dessen Logik besteht. Konstrukte wie Wissen und Überzeugungen dürfen deshalb nicht auf einem verengten Handlungsbegriff fußen, sollen sie die Unterrichtsrealität im Blick behalten (Pohl 2018, S. 22). (Schmidt, in diesem Band, S. 199)

Praxeologische Forschungszugänge sind in der deutschdidaktischen Lehrer*innenforschung bisher wenig etabliert (Feilke/Wieser 2018). Dass dieser Zugang aber eine deutliche Blickfenstererweiterung ermöglicht, lässt der Beitrag von Romina Schmidt erkennen. Aufschlussreich ist aber auch, dass auch Romina Schmidt in ihrem Beitrag auf die notwendige Verbindung der unterschiedlichen Zugänge innerhalb der Professionsforschung verweist:

> Voraussetzung für eine solche Veränderung [von Handlungsroutinen] ist allerdings ein tiefes, vernetztes Fachwissen aufseiten der Lehrperson, womit wiederum ein klassisches Aufgabenfeld der Professionalisierungsforschung berührt ist. Dies führt einmal mehr vor Augen, in welch engem Verweisungszusammenhang die im Artikel eingenommene situationsbezogene Perspektive und die in der Professionsforschung bislang vorherrschende subjektbezogene Perspektive stehen. (Schmidt, in diesem Band, S. 199)

Insofern gilt es also einerseits neue methodologische und methodische Zugänge zu erproben, andererseits aber auch deren Bezüge aufzuzeigen und umzusetzen. Allerdings ist bei entsprechenden Bezügen und Kombinationen die Stimmigkeit ebenso wie die konsequente und adäquate Umsetzung der einzelnen Methoden zu prüfen. Dies betonen auch Frederike Schmidt und Kirsten Schindler in der Einleitung dieses Bandes und fordern die Formulierung entsprechender Qualitätsstandards. Dass diese Forderung dringlich ist, zeigt insbesondere die Forschung zu Überzeugungen von Deutschlehrenden.

3 Spezifik der Befunde: Situationen, Lernbereiche, Fächer

Ein weiterer interessanter Vergleichspunkt der Beiträge dieses Bandes ist die Frage nach der Spezifik bzw. Verallgemeinerbarkeit der Fragestellungen und Befunde. Hier deuten sich zwei einander nicht ausschließende Richtungen an: Einerseits wird die Spezifik herausgearbeitet, andererseits wird nach der Verallgemeinerbarkeit gefragt bzw. von dieser ausgegangen.

Zur Spezifik: Der Beitrag von Romina Schmidt, in dem ein praxeologischer Zugang verfolgt und das Zusammenspiel von didaktischen Artefakten und Lehrer*innenhandeln untersucht wird, wirft beispielsweise die Frage auf, wie spezifisch die Befunde für die drei Situationen der Tafelarbeit im Rechtschreibunterricht sind oder welche situationsübergreifenden Strukturierungen sich ggf.

ableiten ließen. Ähnliche Fragen könnte man aber auch hinsichtlich der anderen Beiträge in diesem Band stellen, die jeweils spezifische Kompetenzbereiche untersuchen.

Explizit betont wird die Situationsspezifik und Dynamik der rekonstruierten Orientierungen im Beitrag von Ritter/Ritter:

> Orientierungen zeigen sich dabei also als dynamische Formationen, die situativ und kontextgebunden aktualisiert werden. Das hat vermutlich auch etwas damit zu tun, dass hier verschiedene Wissensformen amalgamieren, die jedoch je nach diskursiver Kontrastierung auch verschieden gewichtet werden und damit keine statische Architektur zeigen. (Ritter/Ritter, in diesem Band, S. 123)

Zu prüfen wäre in diesem Kontext allerdings, inwiefern die Beobachtung von Dynamik durch die gewählten Erhebungsformate bedingt ist und inwiefern sich in der Dynamik doch auch stabile Formationen abzeichnen, da die Orientierungen teilweise hierarchisch organisiert sind, d. h. beispielsweise Überzeugungen zum Leistungsvermögen von Lernenden oder zur eigenen Selbstwirksamkeit andere Überzeugungen beeinflussen (Lessing-Sattari 2018, S. 5).

Die Notwendigkeit der Ausdifferenzierung für einzelne Lernbereiche wird mit Blick auf das Professionswissen im engeren Sinne von Anne von Gunten betont, die in ihrem Beitrag auslotet, wie das fachliche und fachdidaktische Wissen bestimmt werden kann, welches Lehrer*innen für kompetentes Textfeedback benötigen. Angesichts der hier erkennbar werdenden notwendigen Breite und Tiefe des professionellen Wissens wird aber auch virulent, wann und wie dieses umfangreiche Wissen in der Lehrer*innenbildung vermittelt werden kann. Von Gunten markiert deshalb auch die Eingrenzung des *unabdingbaren* Wissens als Desiderat:

> Auch wäre mit Blick auf den Zusammenhang von schreibbezogenem Professionswissen und dem konkreten formativen Textbeurteilungs-Handeln im Unterricht genauer zu untersuchen, welche Wissenskomponenten für individuelles und kompetenzorientiertes formatives Feedback unabdingbar sind. (von Gunten, in diesem Band, S. 138)

Während also beispielsweise bei Schmidt, Ritter/Ritter und von Gunten die Spezifik verhandelt wird, bewegen sich andere Beiträge dezidiert oder eher implizit auf der Ebene des weniger spezifischen oder gar fachunabhängigen Professionswissens und -könnens. Eher implizit wird die Perspektive der Verallgemeinerbarkeit oder Spezifik im Beitrag von Ilka Fladung verhandelt, in dem eine Studie zu adaptiven Planungskompetenzen von Referendar*innen vorgestellt wird. Hier werden verschiedene Formen der Differenzierung, die sich in den Entwürfen abzeichnen, unterschieden, aber Differenzen zwischen den Lern-bzw. Kompetenzbereichen (Lesen/Sprechen und Zuhören etc.) werden nicht berichtet.

Inwiefern sich adaptives Lehrer*innenhandeln in den einzelnen Kompetenzbereichen unterscheidet (und zwar sowohl aus einer deskriptiven als auch aus einer konzeptionell-normativen Perspektive), müsste also weiterführend diskutiert werden.

Hinsichtlich der Spezifizierung von Fragestellungen ist aber zudem anzumerken, dass sich in den Beiträgen dieses Bandes kaum Brückenschläge zwischen Sprach- und Literaturdidaktik ausmachen lassen (Schindler/Schmidt, in diesem Band, S. 18). Diese Tendenz lässt sich in der gegenwärtigen deutschdidaktischen Lehrer*innenforschung allgemein beobachten: Es werden eher einzelne Teilbereiche der Lehrer*innenprofessionalität im Deutschunterricht fokussiert, ohne die Einbettung in den Deutschunterricht als Ganzes und auch den institutionellen Zusammenhang ausreichend zu berücksichtigen.

Eine dezidiert fachunabhängige Perspektive nehmen hingegen die Beiträge von Katrin Kleinschmidt-Schinke und Miriam Morek/Vivien Heller ein, die sich beide dem mündlichen Sprachhandeln von Lehrenden zuwenden und zwar eben unabhängig vom unterrichteten Fach. Wenn allerdings wie bei Morek/Heller das *diskurs*erwerbsförderliche Lehrer*innenhandeln untersucht wird, liegt es nahe, in einem nächsten Schritt zu fragen, welche ggf. dann doch fachspezifischen Perspektiven sich zeigen, d. h. wie sich Argumentieren im Rahmen der mathematischen Beweisführung vom Argumentieren im Kontext der Interpretation literarischer Texte unterscheidet. Dass Lehrende über solch fach- und situationsspezifisches Wissen und Können verfügen müssen, wird von Morek/Heller angedeutet.

Die Balance zwischen fachspezifischen und fachübergreifenden Fragestellungen prägt auch den Beitrag von Ulf Abraham und Volker Frederking, der die aktuell gängigen Modellierungen professionellen Wissens aus der Perspektive einer Allgemeinen Didaktik hinterfragt: Die Kritik setzt auf einer allgemeinen Ebene an, führt dann aber zu Perspektiven und Fragestellungen, die wiederum fachspezifisch sind, wie beispielsweise die oben zitierte Frage zeigt.

Dass in den Beiträgen sowohl fächerübergreifende als auch höchstspezifische Wissens- und Könnensbereiche untersucht werden, verweist meines Erachtens auf eine Frage, die noch dezidierter gestellt werden müsste. Denn mit Blick auf die Lehrer*innenbildung und -fortbildung ist die Frage nach den fachübergreifenden und fachspezifischen Kompetenzen zentral, da sie die Ausrichtung und Vernetzung der Studienanteile und auch die Konzeption von Fortbildungen im Kern betrifft: z. B. Welche Ausbildungsanteile können und sollten fachübergreifend angelegt sein und wo ist die fachliche Differenzierung notwendig? Wie kann die Vermittlung des hoch differenzierten Wissens und die Kompetenz des situationsadäquaten Handelns überhaupt mit Blick auf die einzelnen Phasen der

Lehrer*innenbildung gedacht werden? Hier bieten die Beiträge des Bandes bisher erste Ansätze für die weitere Forschungsdiskussion, zeigen damit aber auch auf, welche neuen Herausforderungen und Forschungsfragen sich in diesem Kontext stellen. Diesen Aspekten soll abschließend nachgegangen werden.

4 Diskutierte Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung und -fortbildung – Perspektiven für die weitere Forschung

Dass die Fortbildung von Lehrenden ein zentraler Bezugspunkt – zumindest im Ausblick – mehrerer Beiträge (z. B. Schmidt, Heins et al., Morek/Heller, von Heynitz/Scherf) ist, deutet an, worin derzeit ein besonderes Potenzial deutschdidaktischer Lehrer*innenforschung gesehen wird: in der Rekonstruktion von Praktiken und Überzeugungen bzw. Orientierungen, an die dann in Professionalisierungsmaßnahmen gezielt angesetzt werden soll. Anknüpfen an Gewohntes als ein konstitutives Prinzip für die Konzeption von Fortbildungen zu betrachten, ist nicht neu im deutschdidaktischen Diskurs (insbesondere Scherf 2013, z. B. S. 432) und auch aus lerntheoretischer Sicht naheliegend. Doch es zeichnet sich nun in einigen Forschungsbeiträgen dieses Bandes (insbesondere Schmidt, Heins et al. und Morek/Heller) genauer ab, welche Ansatzpunkte die entsprechenden Forschungsvorhaben bieten. Sehr konkret sind die entsprechenden Überlegungen im Beitrag von Morek/Heller, in dem das Konzept der Fortbildung im Projekt „Sprachbildung interaktiv. Ein Unterrichtsentwicklungsprojekt zum Ausbau sprachlicher Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern (Sprint)“ vorgestellt wird. Sehr differenziert wird hier dargestellt, wie über verschiedene methodische Zugänge z. B. die Orientierungen der Lehrenden aufgegriffen, die Reflexion des verbalen Handelns im Unterricht angeregt und alternative Modelle des interaktiven Sprachhandelns im Unterricht angeeignet werden können. Die Ergebnisse der formativen Evaluation dieses Projekts dürften für die deutschdidaktische Lehrer*innenforschung aufschlussreich sein.

Aber auch jenseits dieses Projekts erweist sich die Frage nach den Konsequenzen und Perspektiven für die Lehrer*innenbildung und -fortbildung als ein wichtiger Fokus für die aktuelle Forschung. Dabei muss aber kritisch im Blick bleiben, in welchem Verhältnis fachdidaktisch-rekonstruktive Lehrer*innenforschung und die Konzeption von Professionalisierungsmaßnahmen stehen. Dass die enge Kopplung von Rekonstruktion (beispielsweise von Lehrer*innenüberzeugungen) und Konstruktion (beispielsweise von Elementen einer Lehrer*innenfortbildung) normative Setzungen mit sich führt, die dann häufig nicht ausreichend reflektiert werden, hat beispielsweise Wiezorek aufgezeigt (2017), wenn auch nicht mit Blick auf die Lehrer*innenforschung.

Es gilt folglich genauer zu bestimmen, welche Fragen beantwortet und welche Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen gezogen werden können. Diesbezüglich bleiben die Beiträge in diesem Band – wohl mit guten Gründen – meist eher unbestimmt. Besser zu verstehen, durch welche materialen, sozialen und individuellen Strukturen bzw. Bedingungen das Handeln von Lehrer*innen bestimmt wird, bedeutet eben noch nicht zu wissen, wie es beeinflusst und verändert werden kann.

Wenn man die deutschdidaktische Forschung nicht auf die rekonstruktive Perspektive beschränken will und konstruktive, d. h. auf Veränderung zielende Konsequenzen zumindest anbahnen möchte, dann scheinen mir drei Fragerichtungen besonders zentral: Für die Bereiche des Deutschunterrichts, für die genauer bestimmt werden kann, was erfolgreiches, lernförderliches Lehrer*innenhandeln ausmacht, wäre auszuloten, wie diese Formen des Handelns in der Lehrer*innenbildung und -fortbildung angeregt werden können. In diese Richtung weist das Projekt von Morek/Heller, wobei, wie bereits erwähnt, insbesondere die formative und langfristige Evaluation dieses (und ähnlicher) Programme das zentrale Forschungsdesiderat darstellt. Daran schließt die zweite Frage an: die generelle Frage nach Wissenserwerbsprozessen im Studium und darüber hinaus – ausgehend von einem weiten, d. h. auch Überzeugungen berücksichtigenden Wissensbegriff. Dass diese Erwerbsprozesse oft nicht wie erhofft verlaufen, wissen wir. Warum dem so ist, können wir beispielsweise mit Blick auf die unterschiedlichen Logiken von Schule und Universität (Winkler 2019) und die Stabilität von Überzeugungen erahnen. Die Komplexität berücksichtigende, auch langfristig angelegte Studien hierzu fehlen aber weitgehend – und sind womöglich auch schwer zu realisieren, was allerdings nicht heißt, dass man sie nicht angehen sollte. Die dritte, aus meiner Sicht wichtige bzw. zu stärkende Perspektive für zukünftige Forschungsprojekte scheint hingegen einfacher umzusetzen: Es sollte noch stärker als bisher rekonstruiert werden, mit welchen typischen Spannungen und Herausforderungen (resultierend aus didaktischen Konventionen, normativen Vorgaben, institutionell-strukturellen Rahmungen etc.) Lehrende im Deutschunterricht konfrontiert sind und wie unterschiedlich sie mit diesen Spannungen umgehen. Diese Perspektive ist, wie dargestellt, in vielen Beiträgen bereits angelegt, könnte aber konsequenter verfolgt werden.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Anpassung. Wiesbaden: Springer VS. S. 33–55.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich. S. 70–91.

Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (2018): Zur Einführung: Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 9–21.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Konzepte und Kompetenzen Lehrender für den Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 112–162.

Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018): Lehrkräfte. Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 41–55.

Lessing-Sattari, Marie (2018): Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht. Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. In: Leseräume Ergebnisse. Jg. 5. H. 5. S. 1–22. http://leseräume.de/?page_id=667. Abgerufen am 11.03.2020.

Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald /Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster, New York: Waxmann. S. 583–614.

Plaß, Christine/Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: Sozialer Sinn. H. 3. S. 511–536.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske und Budrich.

Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS. S. 109–122.

Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann. S. 642–661.

Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.

Scherf, Daniel (2020): Rezepte sind gut – sehr gute Angebote sind besser. In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 48. S. 16–22.

Wieser, Dorothee (2019): Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht (2). 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 353–384.

Wiezorek, Christine (2017): Vermittlungshandeln und Aneignungsprozesse im Literaturunterricht rekonstruktiv erforschen. Ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 102–112.

Winkler, Iris (2019): Zwei Welten!? Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 46. S. 64–82.

Positionen der Deutschdidaktik
Theorie und Empirie

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

Band 1 Christoph Bräuer (Hrsg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. 2016.

Band 2 Iris Winkler / Frederike Schmidt (Hrsg.): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern" im Dialog. 2016.

Band 3 Ulrike Behrens / Olaf Gätje (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. 2016.

Band 4 Thomas Möbius / Michael Steinmetz (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. 2016.

Band 5 Marie Lessing-Sattari: Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen. 2017.

Band 6 Frederike Schmidt: Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. 2018.

Band 7 Christoph Bräuer / Nora Kernen (Hrsg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. 2019.

Band 8 Nicole Masanek / Jörg Kilian (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. 2020.

Band 9 Nicole Lüke: Das fachbezogene Professionswissen angehender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich *Schreiben*. Entwicklung und Pilotierung eines Messinstrumentes. 2020.

Band 10 Ann Peyer / Benjamin Uhl (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. 2020.

Band 11 Ricarda Freudenberg / Marie Lessing-Sattari (Hrsg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. 2020.

Band 12 Torsten Pflugmacher / Lydia Brenz (Hrsg.): Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung. Im Erscheinen.

Band 13 Frederike Schmidt, Kirsten Schindler (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. 2020.

www.peterlang.com